

ANNO IV - N. 3 - 4

MARZO - APRILE 1951

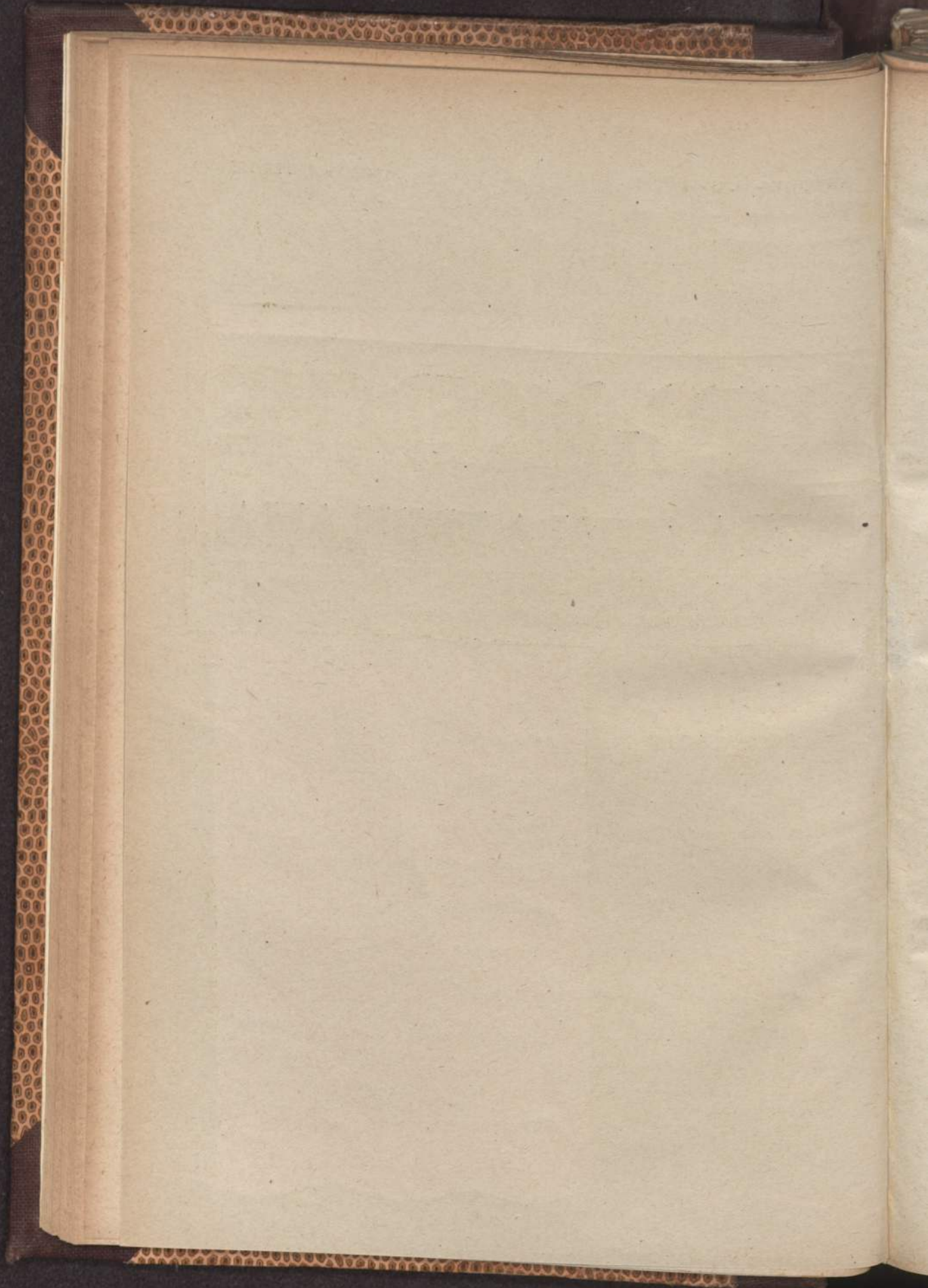
STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

I nostri convegni	pag. 1
Esperienze di maestri attraverso le relazioni	» 14
Scuola media	» 41
Il Centro Didattico di S. Pietro al Natisone	» 55
L'opera di Rosa Agazzi	» 57
Problemi educativi	» 64
Note di psicologia	» 71
Libri e riviste per la scuola	» 75





STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno IV - N. 3 - 4

Marzo - Aprile 1951

I NOSTRI CONVEGNI

CIRCOLO DI FAEDIS - 6 marzo 1951 — Convegno a Savorgnano del Torre per i maestri di Savorgnano del Torre, Primolano, Ravosa, Magredis, Ciacco e Bellazzoia.

Il circolo di Faedis sta facendosi la parte del leone con i convegni di quest'anno; è già il terzo incontro che abbiamo nel circolo, dopo i due di Torreano. E' lecito dunque attendersi qualche risultato concreto per l'avvenire, dati anche i rilievi fatti nella relazione, comparso nell'ultimo numero del bollettino, sulle relazioni finali dei maestri, per l'anno 1949-50.

Cominciamo, al solito, con una rassegna delle osservazioni più interessanti fatte dai maestri sulle loro relazioni dello scorso anno. Più o meno sono le notazioni comuni. Qualcuno dice che nel proprio paese manca la chiesa; un altro che nella località dove insegna, non c'è che la natura, il cielo ecc. E ciò è rilevato, naturalmente, per far notare che difficile è l'opera educativa in ambienti che presentano tali deficienze. Ma ci domandiamo: non basta la natura come mezzo potentissimo di educazione, o fonte di spunti inesauribili per il maestro? Che la chiesa, i monumenti storici,

(dove ci sono), ed altre istituzioni parascolastiche siano di grande ausilio nell'opera educativa, nessuno lo può mettere in dubbio; che poi si possa e si debba riuscire ugualmente anche se tali risorse non ci sono è pure ovvio. Giustamente ci si lamenta che gli alunni non possono venire in contatto con altri; ma perchè non si organizzano delle brevi gite scolastiche? perchè non s'inizia un'attiva corrispondenza interscolastica? Almeno le tre classi superiori questo lo possono attuare; e si può così prendere contatto con alunni di altre scuole, conoscere località diverse e contribuire anche a creare quell'amalgama di cui tanto si accusa la mancanza.

Una maestra scrive che « il programma è stato svolto nella sua ampiezza ma non nella sua profondità ». Non ci siamo; e duole di dover ripetere così spesso un motivo che potrà anche sembrar noioso. Ma l'insistenza con cui ne andiamo parlando è proprio causata dalla errata e tanto diffusa opinione che il programma debba essere una specie di « canone fisso » un « vangelo » sacro su cui tutti i maestri d'Italia devono non solo giurare ma camminare, seguendolo a puntino, completandolo sotto pena di gravi sanzioni. Nulla di più fal-

so. Rimandiamo a quanto è stato scritto a più riprese su queste pagine e ribadiamo ancora una volta il concetto che il programma è — e non può non essere — altro che un « motivo », una indicazione, una guida anche se si vuole per il maestro di ogni parte d'Italia; ma ciascuno deve farsi da sé il « suo » programma.

Quanto alle lezioni all'aperto e alle passeggiate scolastiche cui accennano alcuni maestri, ricordiamo che esse vanno intese come un momento del lavoro scolastico e precisamente come il momento della raccolta di materiale di studio e di lavoro, da rielaborare poi in classe per un periodo più o meno lungo. La passeggiata-diporto è anche consentita, ma come un momento di riposo di svago, come variante ecc.

Sentiamo lagnanze sull'obbligo che vien fatto annualmente all'insegnante di stendere una relazione sullo svolgimento del programma ed il metodo didattico. « Perché dobbiamo ripetere ogni anno le stesse cose? E' difficile che mi capitino ogni anno intuizioni folgoranti delle quali devo mettere a parte i superiori ». D'accordo. Nessuno pretende la novità ogni anno, nessuno esige che si spremi dal proprio cervello il metodo nuovo di zecca da ammannire ai colleghi. Ma se il maestro scende nel vivo della propria coscienza e della propria esperienza, può sempre invece trovare qualcosa che merita di essere annotato, che offre nuovi spunti a nuove esperienze. Questa specie di esame di coscienza è allora quanto di più utile si possa fare, quando naturalmente sia fatto con sincerità e consapevolezza del fine cui serve.

Notazioni comuni, generali sulle relazioni possono ridursi alle seguenti:

1) l'opinione-ambiente che consegnato il ragazzo alla scuola, sia finita per le famiglie ogni preoc-

cupazione di carattere educativo.

2) che le famiglie sfruttano i bambini per i lavori agricoli, per i trasporti ecc.

Le lagnanze non sono nuove né son fenomeni limitati a questa zona, purtroppo!

Ma per ottenere qualche apprezzabile risultato occorre che i maestri non disarmino; occorre un'opera lenta e lunga di convinzione, di penetrazione tra le famiglie, occorre che esse per prime vengano educate a conoscere i problemi e le responsabilità che le riguardano. Lavoro faticoso per il maestro ma quanto mai fruttuoso, se condotto con costanza e pazienza; si prendano iniziative extrascolastiche per accostare le famiglie. Vanno benissimo le gite, qualche festiciola, delle recite, conversazioni che attirino le famiglie alla scuola e la facciano conoscere. Ma specialmente le lezioni all'aperto tornano utili a questo proposito, specie se si fanno tenere da qualche genitore competente in un dato mestiere (la potatura, la fabbricazione del formaggio ecc.). La lezione riesce tanto più viva, avvicina la scuola alle famiglie e crea quella base di reciproci rapporti che è condizione essenziale per ottenere la collaborazione nel campo educativo che sta particolarmente a cuore dei maestri.

Quanto a materiale didattico, risentiamo la lagnanza della scarsità; si chieda ai comuni quel che possono dare; e il resto si costruisca nella scuola con l'aiuto degli alunni, con mezzi di fortuna: didatticamente è senza dubbio assai più utile fabbricarselo il materiale didattico, che trovarlo bell'e pronto. Ricordiamo anzi il consiglio, paradossale se si vuole, ma non privo di fondamento, secondo il quale a fine d'anno il maestro dovrebbe indire una festa per un « falò »; per bruciare cioè il suo materiale e poterselo ricostruire. Naturalmente il « consiglio » va preso con le pin-

ze. Ma nell'intenzione di chi lo suggerisce c'è la fondata preoccupazione che il maestro si adagi sulla « routine » e finisca con l'attendere tutto dall'alto.

Segue una discussione sul « metodo ». Neghiamo che ci deva essere una « etichetta » per il metodo. Ma un metodo deve pur esserci. Ci si preoccupa troppo spesso di quel che si deve insegnare e dei fini dell'insegnamento (ed è giusto) e forse poco del metodo; invece è fuori dubbio che il « come » si debba insegnare influisce anche sul « fine » per cui s'insegna.

Ascoltiamo poi una buona relazione sulla critica del programma di terza; in particolare buone le osservazioni sulla educazione fisica, forse troppo trascurata dagli insegnanti. Esatto anche che non basta la scuola per educare, ma occorrerebbero cinema, radio, teatro, giornali, sports ecc. Sarebbe però opportuno che alcune di tali attività si attuassero anche nella scuola.

E chiude l'incontro una relazione, invero troppo succinta e priva di mordente, sul libro di C. Cottone: « La scuola del Fanciullo ». Ma speriamo che i maestri se lo passino, questo libro, lo leggano e... se non altro, non accettandone le idee esposte, siano spinti a discuterne tra di loro: il che del resto è anche uno dei motivi per cui i libri vengono inviati in lettura.

CIRCOLO DI PALMANOVA - 13
marzo 1951 — Convegno a Bicinico per i maestri di Bicinico, Felettis e Gris.

Pochi ma buoni! E' il caso di dirlo! Un convegno agitato per la passione e l'entusiasmo dei « tifosi » (ci permetteranno di chiamarli così?) maestri locali. In genere succede che proprio dove c'è questa passione per la scuola ed i suoi problemi, i maestri, accalorandosi,

quasi perdono di vista, per un bisogno lodevolissimo di concretezza, i motivi ideali, i principi ispiratori e l'esame dei fondamenti psicopedagogici su cui si fonda lo insegnamento. Nulla di grave intendiamoci. E' una semplice osservazione scaturita da una constatazione fatta durante il colloquio sulla monoclasse e pluriclasse, sul programma e sul metodo naturale. Per il programma, rimandiamo alle cose dette in altri convegni e riportate anche più sopra, per Savorgnano del Torre. Quanto agli altri abbiamo dovuto riprendere in esame un discorso fatto anche altrove ma che qui evidentemente è apparso nuovo. S'è detto e scritto da qualcuno che l'abbinamento o peggio la pluriclasse è di grave nocumento o comunque di notevole intralcio allo svolgimento del programma. E l'errore proviene appunto dal fatto che i maestri non si sono preoccupati di approfondire un principio base dell'insegnamento moderno: quello di mirare non tanto a imbottire le menti dei fanciulli di « sterili nozioni », quanto di « formare » uomini. A tal fine il metodo naturale con il suo attivismo, ha spostato il centro della attività scolastica, dal maestro all'alunno. Il maestro, anziché un predicatore, nella scuola, è un direttore di lavoro. Egli segue quindi il lavoro dei suoi scolari, lo indirizza lo corregge, lo anima ecc. E' chiaro che nel far ciò non segue la classe, ma gli alunni, segue cioè « ciascun alunno ». Ora se questa è la sua funzione che mira a una finalità « formativa » dell'individuo, è chiaro che è perfettamente indifferente che l'attività del maestro si svolga in una monoclasse o in una pluriclasse. Anzi, anche il maestro che ha una sola classe dovrebbe e deve considerare ogni alunno come una classe a cui deve badare, per cui 25 o 30 alunni sono 30 classi diverse. Cade così ogni pregiudizio sulla pluriclasse o sulle

classi abbinate; le difficoltà che i maestri dicono derivare dallo abbinamento per lo svolgimento del programma, derivano appunto dal fatto che essi si preoccupano — o si preoccupano troppo — del programma inteso come una serie di determinate nozioni da impartire in un determinato periodo di tempo.

Pur nella brevità consentita dal carattere di questi convegni e del bollettino, crediamo di aver sufficientemente chiarita la cosa; e insistiamo nel ripetere che parlando di lezione, noi intendiamo la lezione ed il lavoro individuale o meglio individualizzato; il lavoro cioè che ciascuno compie secondo le sue capacità e tendenze, ma inquadrato nella collettività di cui fa parte e in armonia di fini con essa.

E' sembrato a qualcuno di questi bravi maestri, che la visita, il convegno abbiano scopi... fiscali, o ispettivi! Nulla di più falso. Vale la pena di confermarlo una volta di più: noi amiamo unicamente discutere e scambiare idee e raccogliere esperienze; nessun maestro è stato mai rimproverato per aver seguito questo o quel metodo. Un unico rimprovero ci sentiremo in dovere di rivolgere soltanto a chi « non fa », a chi non lavora.

Dice una maestra di I che nei primi tre mesi di scuola non ha seguito il metodo naturale, ma ha voluto fare « scuola materna », perchè i piccoli sono appena usciti dalla famiglia. L'affermazione ci ha offerto lo spunto per rilevare la contraddizione dell'insegnante e la inesatta interpretazione del metodo.

La scuola materna qual metodo segue se non quello naturale? Evidentemente l'insegnante in parola ha attuato, senza rendersene conto, il metodo che diceva di non voler seguire. Appunto perchè si segue la naturale tendenza del fanciullo a « captare » in blocco, « globalmente », le sensazioni e le immagini, si è dato al nuovo metodo

l'appellativo di « naturale » e meno bene « globale » (Vedere la distinzione nel volume di M. Mazza: « Leggere, scrivere, esprimersi »).

Ci ha fatto allibire una notizia qui appresa circa i rapporti con le famiglie. Dicono i maestri che in molti genitori v'è la tendenza a tenere a casa i figlioli; specie in periodo invernale, quando c'è pericolo d'influenze e malattie ecc., ma anche per adibire i ragazzi a lavori. E l'ufficiale sanitario avrebbe addirittura rilasciato certificati in cui si precisava che l'alunno tale dei tali « doveva » stare a casa; e alcune famiglie carpivano tali documenti, proprio per tenersi a casa il figlio e farlo lavorare e sottrarsi così all'obbligo scolastico. Ora che i genitori sentano così poco il loro dovere di provvedere alla istruzione ed educazione dei figli è purtroppo fenomeno assai diffuso; ma che si giunga a questo è veramente inaudito. S'impone non soltanto il dovere ai maestri di segnalare infrazioni del genere, ma anche di intraprendere un'opera di moralizzazione e convinzione delle famiglie stesse perchè non vengano meno ad un loro elementare dovere.

Comunque, circa i lamentati scarsi rapporti di collaborazione tra scuola e famiglia, consigliamo i maestri di non dare molti compiti per casa, ma piuttosto lavori di ricerca personale nei quali lavori la famiglia può aiutare il ragazzo assai più che in svolgimenti di temi o soluzioni di problemi. E sentendosi impegnati a collaborare nelle ricerche col figliolo, la mamma o il padre cominceranno anche ad apprezzare il lavoro della scuola.

La relazione che ascoltiamo sulla formazione del programma di quarta, convincente e seria, verte in particolare sul metodo; ci è parsa però deficitaria la parte programmatica vera e propria, cioè quella riguardante la materia da

trattare. Sui centri d'interesse poi, non è apparso chiaro chi li debba ricercare: l'insegnante o gli alunni? E perchè dovrebbero essere limitati alla storia? E per quanto riguarda il comporre è anche parso che la conversazione soffochi un poco la osservazione. Non sarà necessario temperare le due attività? Problemi che poniamo alla meditazione dei maestri e che sarà utile discutano tra loro.

Sentita anche la critica al programma di terza, attendevamo la relazione sul libro del Cottone; ma l'accesa diatriba tra i maestri stessi circa le idee del Cottone è stata più che sufficiente a suscitare intorno al libro quelle utili osservazioni che costituiscono il vantaggio della lettura.

Non possiamo che compiacerci dell'attaccamento che gl'insegnanti dimostrano alla scuola e prendiamo atto dell'interesse con cui hanno seguito il convegno e trattato dei vari argomenti.

CIRCOLO DI PASIANO DI PORTO DENONE - 3 aprile 1951 — Convegno a Cecchini per i maestri di Cecchini, S. Andrea e Visinale.

Se si dovessero fare graduatorie di rendimento scolastico — antipatiche d'accordo — certamente Cecchini occuperebbe uno dei primi posti. Tono alto quello dei maestri che abbiano ascoltato e dei quali abbiamo letto le relazioni.

Di quando in quando conforta, consola e induce a bene sperare per l'avvenire della scuola italiana e della nostra società il trovare quell'atmosfera di « alta tensione ideale » che caratterizza l'azione di molti maestri. Vorremmo che tutti sentissero così la scuola e dessero con uguale dedizione le loro forze migliori in questo compito giustamente accostato a quello dei missionari portatori di civiltà, pionieri di progresso. Sarebbe facile ca-

dere nella retorica; non lo meriterebbero questi bravi maestri che senza voli lirici ma in umiltà, lavorano sodo guidati dal bravo e solerte direttore Sandri. E se tra le pieghe si possono notare anche alcune pecche e tra i bravi v'è qualcuno che « tira a campare » (come si usa dire), noi confidiamo nell'efficacia dell'esempio, nell'effluvio dell'azione beneficamente « contaminatrice » che talvolta può divenire « epidemica » e trascinare tutti.

Abbiamo sentito, anche in colloqui seguiti al convegno vero e proprio che i maestri leggono, conoscono e seguono anche le recenti pubblicazioni pedagogiche si tengono insomma al corrente, per un intimo bisogno di arricchimento spirituale e di aggiornamento culturale. Soltanto una raccomandazione vorremmo fare: che questo spirito, questo fermento non sia... passeggero; qualcuno sta preparando ai concorsi e... potrebbe darsi che, passato il pericolo si addagiasse nella « routine » e accantonasse i libri che gli fruttano oggi questo nostro compiacimento: ma forse non è giusta questa preoccupazione, perchè abbiamo visto due brave insegnanti, una di IV, la sig. Rossetto, che con le sue belle iniziative ha impresso un ritmo lodevole alla scuola; ed una di I, la signora Di Renzo la cui aula ci è parsa davvero il paese delle meraviglie addobbata e ricca di un « museo », costituito da oggetti portati dai bambini stessi, quale non ci era finora occorso di vedere. Ma bravi anche gli altri; sia inteso che la citazione di alcuni non intende far torto agli altri, se non a quelli, eventualmente, che poltriscono e... fanno poltrire gli alunni.

E veniamo al convegno. Il primo contatto esige un chiarimento sullo scopo dei convegni; quindi si esaminano alcune relazioni. Vediamo scritto che le condizioni sani-

tarie non sono molto buone: il lamento dei maestri riguarda specialmente la nutrizione dei bambini e il diffuso « abuso » dell'alcool. Se ne discute; non c'è che da educare pian piano le famiglie e sperare che qualche iniziativa personale dia i suoi frutti. Se vi sono fanciulli tarati, consigliamo di prendere accordi con il Centro di Psicologia e Psicotecnica che funziona a Udine, presso l'Istituto Industriale « Malignani »; il medico specializzato in materia può dare consigli preziosi, ai maestri ed ai genitori.

Alla pretesa dei genitori, che i maestri debbano dare molti compiti per casa e al fatto che il maestro è giudicato bravo o meno a seconda della quantità dei compiti che assegna, bisogna rispondere in due modi. Primo non facendo assolutamente calcolo del giudizio negativo espresso in proposito sul maestro; e poi facendo conoscere alle famiglie gli attuali orientamenti della pedagogia che mirano a interessare il fanciullo al lavoro e allo studio più che a fargli ripetere nozioni mandate a memoria. Ma per far questo occorre che la famiglia veda il ragazzo impegnato a casa non tanto a « far le lezioni », quanto a fare ricerche, a raccogliere materiale da servire poi di studio in scuola.

Anzi, in questo lavoro di ricerca la famiglia potrà farsi assai più facilmente collaboratrice che non nella assistenza del ragazzo perchè « faccia le lezioni ». Ciò presuppone d'altronde che il maestro non faccia lezione in classe. Ripetiamo « non faccia lezione ». Non la faccia come una esposizione di notizie, spiegazione di operazioni, illustrazione del brano letto nel testo di storia o di geografia, racconto episodico o meno di fatti e vicende ecc. No; bisogna far lavorare il ragazzo « interessandolo » alle cose e agli argomenti di studio. Qui sta tutta l'arte del mae-

stro che dovrà faticare assai più che nel fare una lezione, per preparare egli stesso i mezzi, gli strumenti adatti allo scopo, dovrà prepararsi e studiare « il suo piano di lavoro » in relazione alle finalità da raggiungere e a seconda degli interessi che avrà preventivamente scoperto o suscitato nei ragazzi e dell'ambiente nel quale è chiamato a svolgere la sua azione educativa. Non v'è dubbio che assistere e seguire i bambini, anzi ciascun bambino, nel suo lavoro è enormemente più faticoso che il fare la classica « lezione »; implica un continuo e costante arricchimento culturale. Immaginiamo ad es. una lezione all'aperto. Quanti spunti, quanti riferimenti di carattere scientifico, storico, geografico, politico, sociale, morale non possono scaturire da una lezione all'aperto. Ma quale non dev'essere allora la preparazione del maestro! Non esageriamo affermando che dovrebbe veramente avere una preparazione enciclopedica e che a voler assolvere in pieno e degnamente un compito così alto, c'è da preoccuparsi seriamente. Ma appunto per questo andiamo dicendo che costa fatica che « fa tremare le vene e i polsi ».

Senza contare che proprio per le lezioni all'aperto si possono sfruttare i genitori degli alunni che siano in grado di far da maestri in quel dato ramo di cui si vuol trattare; e si avvia così su un piano concreto anche l'annoso problema dei rapporti con le famiglie.

Dalle relazioni appare però chiaramente che la scuola è qui una vera officina; e noi amiamo pensare al maestro proprio come un direttore di officina che si accosta e segue ogni operaio nel suo lavoro, coordinando, suggerendo, correggendo. E così anche la classe abbinata, (l'abbiamo scritto anche per il convegno di Bicinicco) è una monoclasse. Ogni classe è composta di individui che van curati « in-

dividualmente»; ha poca importanza allora se in un'aula e nelle stesse ore, ci siano una o più classi.

Nell'ascoltare la relazione della maestra Rossetto sul programma di IV abbiamo notato la buona iniziativa della istituzione di un libretto dove scuola e famiglia corrispondono tra loro. E rileviamo il triste, deprecabilissimo sistema delle «busse». Occorre naturalmente convincere i genitori che non è il caso di bastonare i bambini e che l'amore ottiene assai più della costrizione e della imposizione con la violenza: lo ripetiamo: occorre insomma educare la famiglia.

Dalla stessa relazione, a proposito della lettura, ricaviamo lo spunto che la maestra offre circa la comprensione delle parole difficili. Un maestro sostiene che prima bisogna leggere il brano; poi rileggerlo e fermarsi ad ogni parola e spiegarla. Altri sostiene che bisogna già la prima volta che si legge, spiegare le parole difficili, altrimenti i ragazzi non capiscono e «quindi non gustano» il brano. Ma domandiamoci: a che serve la lettura? Certo ad arricchire la nostra cognizione linguistica ma sempre in funzione di un arricchimento spirituale apportato dalle parole che suscitano idee; e anche a ricreare, ad educare al gusto del bello e del bene ecc. Ma allora vien fatto di chiederci come mai i maestri che si comportano come sopra, pensino di poter far gustare un brano di lettura se massacrano la lettura stessa interrompendola ad ogni piè sospinto per spiegare una parola difficile. Immaginate, ad es., una poesia, dove la parola suscitatrice di una immagine, dove il soffio di un accento o la lieve pausa possono determinare sensazioni diverse in chi legge o ascolta. Come sarà possibile compromettere l'effetto del primo accostamento all'arte di un poeta con le «fermate obbligatorie» della spiegazione del-

le parole? Confessiamo che per noi questo è vero omicidio premeditato. Non sembri fuori posto, anche se ci ripetiamo, riportare il passo della «Didattica» di M. Casotti a questo proposito quanto mai significativo: Egli scrive (pag. 107 del volume II - ed. «La Scuola»):

«L'assurdità di questo procedimento appare manifesta se la vediamo attraverso l'analogia fra la lettura e la recitazione. Supponete di andare a teatro per assistere ad un'opera "difficile": mettiamo *Il Saul* o *l'Edipo re*. Che è che non è, il sipario s'è appena alzato che gli attori dopo cinque o sei versi sospendono la recita e un dotto signore uscito dalle quinte si mette a spiegarvi tutte le allusioni storiche, mitologiche, ecc. contenute in quei versi. Poi gli attori riprendono e dopo un altro po' nuova conferenza e nuova spiegazione. Che cosa insopportabile, direste. Ma taccia un po' quel signore: sono venuto qui per udire una tragedia e non una conferenza. E sarà benissimo che tante allusioni non le capisco appieno: ma mi basta afferrare il senso generale, e a ciò mi giovano più gli attori coi giochi delle voci, i gesti, le azioni e la fisionomia, che non tutti i discorsi di quel dotto signore. Il quale invece, sospendendo ad ogni momento la recita, mi spezza la unità della visione e della espressione artistica che sola adesso mi importa. Orbene, il maestro che interrompe la sua lettura per commentare le singole parole, è come l'attore che tace per lasciare parlare il conferenziere. Eppure, — dirà qualcuno — quelle parole vanno spiegate, se non il brano non si capisce: ora come spiegarle senza interrompere la lettura?».

Ed il Casotti continua chiarendo come opportunamente il maestro debba spiegare «prima» quelle parole, o elencandole alla lavagna e

parlando e introducendo nel suo discorso le parole che sa dover poi ricorrere nel brano di prosa e di poesia da leggere. Deve insomma far in modo che quando si leggerà il brano, le parole siano accessibili nel loro significato, al fanciullo; e se comunque non lo fossero, non turbi assolutamente l'effetto che va creando la lettura nell'animo dell'alunno. Ma — e il Casotti lo rileva — anche per questo lavoro occorre che l'insegnante curi la sua preparazione prossima e remota; che non scelga a caso e all'improvviso il pezzo da leggere.

Segue una accurata, minuziosa critica al programma di III, letta dalla maestra Furlanetto Borelli Lida. Per brevità notiamo soltanto le osservazioni sulla educazione fisica, che deve sì sviluppare il corpo e ingentilirlo, e renderlo agile ma ha anche una funzione igienica e morale, serve a correggere difetti fisici e morali, a conceder un necessario riposo e sollievo dopo la permanenza nel banco. Si muovon critiche al programma perchè è troppo vasto. Ma appunto per questo, ogni maestro si deve fare il suo programma. Discorso lungo e più volte ripetuto. La signora Furlanetto critica poi il programma di storia perchè non adatto ai bambini di III. Non siamo d'accordo. Si può interessare e grandemente interessare il bambino anche alla mitologia, anche alla storia di Romolo e Remo. Sta al maestro ricavare dai passi opportuni il giusto insegnamento morale. Consigliamo in ogni modo il bel libro, adatto allo scopo, di Laura Orvieto: « Storie della Storia del Mondo », ed. Marzocco - Firenze.

Vivaci le discussioni che seguono; raggiunto l'effetto che noi ci proponiamo e che non è tanto quello di far condividere le nostre o altrui opinioni ma di suscitare interessi e discussioni e scambi di idee. Poichè in questo crediamo: nella forza delle convinzioni che nasco-

no da un sincero accostamento alla verità convogliate verso un'unica meta: il nostro perfezionamento culturale e didattico, perchè migliori siano i risultati che la scuola ed il paese si attendono dalla nostra missione di educatori.

**CIRCOLO DI S. VITO AL TAGL. -
10 aprile — Convegno di Morsano al Tagliamento per i maestri di Morsano, S. Paolo, Salotto.**

Morsano al Tagliamento ha bellissime scuole, comode ed ampie, circondate da un cortile alberato. Le aule sono spaziose ed arieggiate, esposte al sole... In genere quindi l'ambiente è accogliente: così ha scritto un maestro e così infatti è apparso!

I maestri colà convenuti stiano sicuri che l'ambiente non è sembrato accogliente solo per il confortevole locale scolastico, ma innanzi tutto per la loro particolare cordialità e per il loro entusiasmo... tutto professionale. La euforica disposizione d'animo ha contribuito a far superare facilmente la timidezza che aveva un po' invaso, al principio, qualche maestro e qualche maestra, soprattutto! Comunque tutti si sono subito ripresi e si sono dimostrati capaci di una critica personale; hanno in una parola « filato » dritto per tutto il tempo della conversazione (circa cinque ore) che si è dovuta interrompere non perchè gli argomenti della discussione fossero esauriti, ma per l'ora ormai tarda.

Nel clima di cordialità e serenità creatosi per un fortunato incontro di spiriti ogni insegnante ha voluto e saputo dire la « sua », ha esposto con sincerità, « coram populo », i suoi dubbi, qualche sua sconfitta ed anche le sue vittorie (lasciamo stare la vecchia Signora Modestia!): tutto è venuto a galla dal-

l'esame delle relazioni degli insegnanti riunitisi. Da tale spoglio abbiamo visto riapparire la classe di prima della maestra Morassutti, la quale dice a conclusione del suo insegnamento: « Così credo di non aver mai dato ai miei piccoli l'impressione di essere a scuola, ma di far parte di una grande famiglia e di giocare colla mamma ». Non consideriamo, per il momento, tutte le disquisizioni che fa la pedagogia moderna intorno al concetto del gioco infantile e limitiamoci a due considerazioni di carattere pratico: va bene quello che dice la maestra come indice di un indirizzo di serenità dell'ambiente, però, anche se si tratta di una prima, nella qual classe il gioco... è un buon gioco, e giusto è non far sentire troppo bruscamente il passaggio dalla vita di famiglia alla vita di scuola, è pur necessario, e doveroso anche, che si indirizzi il bambino fin dalla prima classe a capire che nella scuola ciò che più importa è il lavoro, l'apprendimento e non il gioco, e lo si abitui proprio nella scuola a vivere in società. Esaminando poi la relazione di un'altra maestra si passa a notare i rapporti che intercorrono tra scuola e famiglia: è questo un tasto delicato che, in un modo o nell'altro, si viene a toccare in ogni convegno. Anche qui, come altrove del resto, le famiglie sono portate ad interessarsi più del profitto che della buona educazione dei figli. E' un detto comune ormai, osserva il direttore Pighin, « che è un bravo maestro quello che dà più compiti per casa ». Talvolta c'è un vero e proprio assenteismo. Così infatti afferma una maestra « a Morsano le famiglie, eccettuati pochi casi, si sono interessate assai poco della condotta e del profitto dei loro figli e poco assecondano l'opera della maestra ». Quante volte da queste pagine e nei vari convegni non si sono dati consigli su questo pun-

to! Provi ogni maestro ad entrare nella famiglia o a chiamare le famiglie a scuola, a secondo che egli crede opportuno, ma cerchi di conoscere l'ambiente nel quale vive il bambino! In tal modo egli potrà arrivare ad una comprensione più profonda dell'animo del suo allievo e potrà avere in mano la chiave per risolvere infiniti problemi, che, altrimenti, resterebbero insoluti e sarebbero sempre una sua sconfitta, oltre che un danno, forse irreparabile, del fanciullo. « In fondo il segreto per tutto il lavoro scolastico è il conoscersi a fondo reciprocamente », così ha osservato, molto opportunamente e giustamente una insegnante. Il maestro arricchisca la sua mente dello studio della psicologia e da tale studio tragga quella abbondanza di cognizioni che lo aiuteranno a valutare con maggiore sicurezza l'animo del suo scolaro.

Un altro tasto delicato si tocca quando si viene a parlare della difficoltà di far scrivere i bambini di quella zona in un buon italiano. A questo proposito così si confida una maestra: « Un altro insegnamento che ci richiese uno studio accurato e speciale fu quello della lingua italiana. Per noi che viviamo in questa zona è un altro osso duro forse quanto quello che rappresenta per le bambine l'aritmetica. La causa è certo dell'orribile dialetto, pieno d'errore di grammatica e d'ortografia, che usiamo. Gli scolari, in genere, scrivono spesso molte espressioni dialettali così come stanno, credendo di parlare italiano puro ». La discussione che si è accesa a questo punto è stata piuttosto vivace. Ora qui non s'intende entrare in questioni filologiche (e non è il caso!), ci pare solo opportuno riportare una pagina tolta dal libro « La Scuola del fanciullo » di Carmelo Cottone, posto in lettura in questo convegno: « L'idea che il dialetto non sia che una

« corruzione della lingua e qualcosà di ibrido, e che perciò deve essere distrutto, per fortuna va perdendo terreno, giacchè ormai i più autorevoli filologi hanno dimostrato che i vari dialetti sono anch'essi lingue ricchissime di flessioni e di forme. I dialetti sono infatti la fotografia vivente dell'anima popolare con le sue sofferenze, i suoi pensieri e i suoi sentimenti ».

Non siamo del tutto d'accordo con le affermazioni della maestra e chiariamo il nostro pensiero: riteniamo utile che la lingua italiana affondi le sue radici nella parlata locale per irrobustirsi ed arricchirsi. Passaggio quindi dall'una all'altra lingua: ma « come » deve avvenire questo passaggio?

Ecco che il direttore Pighin ci illumina con la sua esperienza quotidiana di uomo di scuola. Egli dice di aver sempre raccomandato ai maestri di non frenare l'espressione immediata del bambino con segnaletti rossi o turchini, oppure in altro modo... troppo autoritario e di averli sempre messi in guardia a non far tacere il bambino che ha un naturale desiderio di aprire il suo cuore al maestro che lo sa capire. E' ovvio che con ciò non si vuole affermare che si debbano lasciare correre certi « farfalloni » di grammatica: passaggio, si è detto, graduale e progressivo, in modo da poter far arrivare il fanciullo a saper scrivere un compitino spontaneo in un italiano corretto.

Eccoci ora all'esposizione del programma didattico per la quarta classe fatta dalla maestra I-vonne Rinaldi, che ha letto molto attentamente l'ordinato lavoro, frutto delle sue meditazioni e della sua esperienza. In modo personale ha fatto poi l'analisi critica del programma di terza classe la maestra Anna Bianchini, la quale

ha esposte le sue osservazioni con programma ministeriale sott'occhio e le ha arricchite anche di molte reminiscenze montessoriane: non per niente la maestra era stata scelta l'anno scorso per frequentare il corso di Maria Montessori a Varazze!

Come in altri convegni anche in questo le obiezioni si fanno intorno al programma di storia della classe terza, ogni maestro ha il suo punto di vista: già altre volte se ne è parlato da queste pagine e ancora una volta lo indichiamo ai maestri come motivo di studio.

E infine si passa alla discussione sul libro del Cottone. Hanno preso quel libro così seriamente i maestri che quasi, quasi gli davano l'importanza della... Bibbia. « Eppure il Cottone dice così, quindi la tal cosa è... come dice il Cottone, e non come noi la pensiamo! ». Ogni libro deve essere letto, assorbito, meditato, ma anche discusso e criticato.

Così avviati e incoraggiati i maestri hanno ben saputo mettere in opera la loro funzione critica e hanno aperto una ben nutrita discussione, che ha toccato gli argomenti più disparati. E gira... e gira... a un certo momento sono naturalmente caduti sul metodo naturale, attivo, globale. Ormai si sa bene che quando i maestri cominciano a parlare di queste cose non la finiscono più; e allora considerata l'ora tarda, abbiamo sospeso il convegno lasciando come tema di meditazione e di studio ai volenterosi maestri ciò che, alla fine, ha caldamente raccomandato il loro Direttore: « Per carità, non si confondano i termini (e quindi le idee) naturale, attivo, globale, quello che più importa è di avere lo spirito attivo, poi tutto il resto viene da sé ». E ci sarebbero argomenti più che sufficienti per discutere in un'altra riunione...

**CIRCOLO DI BUIA - 17 aprile
1951 — Convegno a Colloredo di
Montalbano per i maestri di Ca-
poriaccio, Colloredo e Mels.**

Dobbiamo accogliere le parole del direttore Violino, che ha presentato i maestri, come un impegno. La sua assicurazione che i maestri del circolo, lavorano e si interessano e conoscono i problemi della scuola trova rispondenza nell'esame delle relazioni. Comunque viene subito dissipata la «paura» o «soggezione» che dir si voglia, causata dalla visita del Provveditore. Non è questa, nè una ispezione, nè un controllo. Sarebbe allora sufficiente il bastone del direttore, che nonostante l'incidente della frattura di una gamba, (ormai aggiustata però!) è presente, per «tener a bada i maestri». E' ovvio che se vogliamo educare i giovani alla convinzione, alla sincerità, dobbiamo prima noi fare il nostro dovere per una radicata convinzione della sua necessità e non per timore o in vista della visita e dell'ispezione del superiore. In ogni modo — ripetita iuvant — noi veniamo per conversare e per rituffarci periodicamente nella scuola di cui seguiamo lo sviluppo, veniamo per scambiare in famiglia quattro chiacchiere, non a vuoto, s'intende, sulle cose che ci stanno a cuore e che interessano i maestri, la scuola e la società. Né d'altronde in due o tre ore si potrebbero esaurire discussioni, risolvere problemi. Non li vogliamo invece porre, i problemi, presentarli alla meditazione degli insegnanti, discuterne con loro senza la presunzione di voler risolvere o trovare delle ricette da applicare uniformemente. E così anche le acque che talvolta tendono a stagnare, si agitano; ne seguirà una schiarita che farà bene a tutti.

La maestra Riolatti resta meravigliata ad alcune nostre affermazioni; quando si parla di nuovi metodi essa afferma di «aver sem-

pre insegnato così»; e anche i suggerimenti tratti dal libro di Carmelo Cottone, qui inviato in lettura, li trova superflui. Dobbiam dire a lei allora e a molti altri che come lei hanno «sempre inteso la scuola così», che non tutti invece l'hanno intesa e la intendono così (cioè, per intenderci, come il luogo dell'educazione del fanciullo e dove il centro dell'attività è il fanciullo e dove insomma entrano ispiratori gli ideali della pedagogia che mira a formare uomini nel pieno significato della parola e non cervelli imbottiti di nozioni); non tutti danno alla scuola il meglio di sé; troppi ancora vivono di rendita adagiati sulle conquiste fatte, insensibili all'afflato di nuova spiritualità che anima le moderne correnti pedagogiche e spesso ignari dei metodi, dei ritrovati tecnici che non solo facilitano il compito del maestro ma rispondono alle esigenze della natura del fanciullo ed alle finalità che la scuola si propone di raggiungere.

Comunque non per condannare l'operato di questo o quel maestro noi invitiamo alla riflessione sui problemi della scuola, nè intendendo rinnovare chi si sente già «rinnovato» o lo è sempre stato, ma unicamente per scuotere le energie sopite ed alimentare quelle fresche: tutti abbiamo bisogno di «farci»; ed essendo il maestro un continuo sperimentatore, nessuno può presumere di essere arrivato alla meta e di doversi fermare.

Dice la maestra Pagon nella sua relazione che ha adottato il metodo misto. Come può andare? Non è la prima volta che sentiamo affermazioni del genere. C'è tale diversità tra il metodo cosiddetto tradizionale e quello naturale che non se ne conoscano ancora le caratteristiche; e non riusciamo ad afferrare l'adozione di un metodo misto se non come un passaggio da uno all'altro, ma non come metodo in sé.

La stessa insegnante, per aver insegnato in scuola di montagna afferma che siccome vi si parla il dialetto, è difficile usare il metodo naturale (o globale come impropriamente si usa dire); noi pensiamo che proprio per il maggior distacco del dialetto dalla lingua italiana, vada meglio il « globale »; il bambino può apprendere direttamente il nome italiano, dalla « cosa » presentata, mostrata dal maestro, senza dover passare alla traduzione. E troppo male sentiamo dire del dialetto. Si legga quanto scritto a proposito del convegno di Morsano in questo stesso numero del bollettino; e ci si convincerà che il dialetto deve essere considerato come un « alimentatore » della lingua italiana.

Discorriamo della lettura, della punteggiatura, della struttura del periodo e del commento, insito spesso nella lettura espressiva; spunti offerti dalla lettura delle relazioni o dall'intervento nella discussione da parte di qualche maestro. Specie la relazione della maestra Riolfatti tocca dell'autogoverno e dei fini della educazione. Essa sostiene però che per riuscire nei nostri intenti, si dovrebbero tenere i bambini di più a scuola; giusto. Ma non essendo ciò possibile per molteplici ragioni, non resta che cercare, nel compito educativo, la collaborazione delle famiglie nei modi che altre volte sono stati indicati. La scuola può così divenire un centro pedagogico per le famiglie; deve essere conscia di questa sua funzione e allora si può sperare, se non oggi, tra qualche decennio, in risultati concreti.

Esatta troviamo una osservazione sull'insegnamento del canto; esso può suscitare sentimenti pericolosi: o esagerare il sentimento o muovere anche all'odio, al rancore. Occorre perciò moderare nei piccoli, sia un eccessivo individualismo sia un pericoloso esagerato senso sociale, una eccessiva socialità per intederli. Non annegare lo individuo nella massa insomma nè sopravvalutare l'individuo.

Ascoltiamo due buone relazioni sul programma di IV e di III da parte rispettivamente delle maestre Zussino che esprime idee esatte sulla unità d'insegnamento, e della maestra Della Schiava.

Alla fine l'Ispettore Carlesi osserva che nelle varie relazioni e discussioni a suo parere si sono trascurati due argomenti importanti: e cioè l'educazione fisica e la educazione al sentimento di patria. Osservazione non priva di fondamento, anche se si può pensare che la patria si serva e ci si educi a servirla meglio esercitando le virtù civili e morali anzichè esaltarla con grave pericolo di cadere nella retorica. Quanto alla educazione fisica è vero che nelle scuole elementari essa è un po' trascurata. Sarà in ogni modo favorito un contatto con il coordinatore per l'Educazione Fisica del Provveditorato in modo che uno scambio di idee permetta di concretare ed avviare pratiche realizzazioni in questo campo.

E il convegno si chiude con due relazioni, una del maestro Piemonte e una della sig. Riolfatti, sul libro del Cottone: « La scuola del fanciullo ».

CONVEGNI DIDATTICI

Nelle scuole della Circoscrizione di Tolmezzo continuano quest'anno i convegni didattici tra maestri di uno stesso plesso o di alcuni plessi vicini, presieduti dal Direttore o dal Maestro capogruppo. Tali riunioni sono fatte allo scopo di discutere su argomenti di carattere pedagogico, didattico, psicologico, in aderenza alla concreta azione educativa che i maestri svolgono nella loro scuola, e sopra tutto sono fatte allo scopo di avviare il plesso ad una specie di autogoverno didattico, attraverso l'azione concorde dei maestri: per questa via si potrebbe arrivare a fare funzionare il plesso, con un'attività ben specifica, come una vera e propria "comunitas". Di questo argomento già l'anno scorso si è parlato ed ora non intendiamo dilungarci; nell'ultimo numero del nostro bollettino abbiamo voluto pubblicare la relazione sul primo esperimento della comunità scolastica fatto a Resiutta nell'anno 1949-50, esperimento che ha avuto risultati lusinghieri per l'efficacia educativa, che va oltre le pareti della scuola; in questo numero pubblichiamo gli argomenti posti in discussione nei plessi dei vari circoli. La serietà e l'impegno di cui hanno dato prova gli insegnanti tutti fanno sperare che tali riunioni diano quei frutti che sono nei voti di chi cerca sempre più il miglioramento della Scuola.

CIRCOLO DI AMPEZZO — « La formazione morale del fanciullo ». Enemonzo (anche per Preone e Raveo). Socchieve.

CIRCOLO DI COMEGLIANS — « Esame delle relazioni sul programma didattico preventivo ». Primo Convegno. In tutti i Comuni. Convegni successivi: Argomenti scelti dagli insegnanti, in relazione all'esame sopra indicato.

CIRCOLO DI GEMONA — « Psicologia ». Conferenze e discussioni, in relazione alla compilazione delle schede medico-psicologiche (Gemona capoluogo - Osoppo).

CIRCOLO DI MOGGIO — « La scuola unica pluriclasse ». Moggio, Chiusaforte, Resia.

CIRCOLO DI PALUZZA — « La lingua italiana ». In tutti i Comuni. Psicologia (in relazione alla compilazione delle schede medico-psicologiche). Paluzza.

CIRCOLO DI TARVISIO — « Ambiente e scuola attiva ». Pontebba.

CIRCOLO DI TOLMEZZO — « Insegnamento delle scienze ». In tutti i Comuni. Psicologia (in relazione alla compilazione delle schede medico-psicologiche). Villa Santana.

ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

RELAZIONE

SUL PLESSO SCOLASTICO DI BICINICO (Cap.)

Ins. Capogruppo: Di Varmo Achille

Anno Scol. 1950-51

Non si può parlare immediatamente del plesso scolastico del capoluogo se prima non si dà uno sguardo, anche pur sommario, all'ambiente dal punto di vista sociale-economico-morale e intellettuale; fattori questi che sono intimamente legati al funzionamento della Scuola.

Aspetto sociale

Il numero degli abitanti del capoluogo è di 950, prevalentemente costituito da agricoltori, pochi artigiani, rari impiegati e nessun professionista. Pochi sono i grandi proprietari, molti i medi e i piccoli, diversi i coloni e mezzadri. Se alcuni piccoli proprietari, che possiedono il solo campicello e la rustica casetta, traggono una scarsa rendita, la integrano egualmente con un lavoro supplementare nel Comune o nella Provincia. A conclusione di quanto sopra esposto, si può asserire che la popolazione si dedica prevalentemente al lavoro dei campi, curando le varie colture (tabacco, barbabietole, grano) con meticolosa passione e buona competenza. Il paese ha la disgrazia di trovarsi come ubicazione un po' troppo lontano dalle principali vie di comunicazione e dai centri più abitati; motivi questi che hanno ritardato indubbiamente il suo progresso. Un fattore che ha direttamente influito a dirozzare e a rendere questi contadini più civili, è stato il servizio della corriera che

da Torviscosa conduce a Udine. Prima che questo mezzo di trasporto funzionasse, la gente si recava qualche volta a Palmanova e ben di rado a Udine se non per motivi di grave necessità.

Aspetto economico

Esaminiamo ora l'aspetto economico: pochi sono coloro che risultano iscritti nell'elenco dei poveri del Comune. La maggior parte della popolazione agricola, ha la possibilità di trarre dai suoi terreni, che dal punto di vista agrario sono leggeri, ma ben irrigati, il raccolto quasi sicuro che dà loro una fonte di ricchezza. Un'altra fonte di benessere, di non trascurabile importanza e che rappresenta un miglioramento economico alla famiglia, è costituito dall'Essiccatoio Tabacchi di Gris, dove la quasi totalità delle donne e delle ragazze del Comune viene impiegata per alcuni mesi dell'anno, in un lavoro abbastanza remunerativo. Fanno fede alle mie parole: il mangiar abbondante, sostanzioso e continuo degli alunni durante la ricreazione, il modo di vestire, specie durante la festa di tutta la gioventù che in fatto di moda non è in ritardo, la partecipazione di parecchi giovani ai vari divertimenti festivi (cine a Bicinico, Gonars, Palmanova), le diverse case in costruzione. Questo miglioramento però non lo si riscontra anche nel vestire degli alunni che lascia alquanto a desiderare.

Aspetto culturale

Per quanto riguarda il grado culturale della gente, constatiamo un discreto miglioramento dovuto alle radio-audizioni; una trentina circa di apparecchi sono distribuiti nelle varie famiglie. Per il momento manca quello della Scuola. Un altro contributo non trascurabile è dato dalla stampa abbastanza diffusa in quasi tutte le famiglie dove si leggono con discreta avidità i quotidiani politici e religiosi. Molto numerosi sono i giornali d'attualità letti dalle ragazze; mentre i fanciulli leggono molto volentieri i giornali a fumetti che acquistano dal giornalaio ambulante.

Aspetto morale

Si può affermare che la bestemmia vizio assai riprovevole, tende gradatamente a diminuire grazie all'instancabile lotta antiblasfema che si fa nella Scuola e in Chiesa. La gente in complesso è semplice, non ostacola in alcun modo l'andamento della Scuola e nutre rispetto e considerazione per gli Insegnanti tutti.

Aspetto scolastico

Ora veniamo all'esame dell'ambiente scolastico. I locali, già ben noto alle Superiori Autorità Scolastiche e Governative, perchè non rispondenti alle esigenze tecnico-igienico e di edilizia moderna (cubatura, orientamento, ubicazione) saranno utilizzati ancora per qualche anno, salvo eventuali e impreveduti mutamenti di ordine superiore. Le pratiche relative alla costruzione del nuovo Edificio Scolastico sono già a buon punto. Si prevede che i lavori di costruzione saranno iniziati il prossimo anno. Il Comune ha già inoltrato la prescritta documentazione al competente Ministero, in data 10-10-1950 con delibera Consigliare n. 14 del 23-7-1950.

Il nuovo Edificio Scolastico che noi ci auguriamo sia presto costrui-

to, sorgerà come ci è stato già assicurato, a metà paese e ciò per venire incontro al desiderio della popolazione. Non si può tralasciare di ricordare l'opera attiva e ininterrotta del rev.mo Parroco che ha destato nell'opinione pubblica un senso di favorevole comprensione per la costruzione delle nuove Scuole.

Si è creduto bene di citare questo particolare per dimostrare il comune accordo tra Scuola e Chiesa onde superare l'unico ostacolo incontrato in alcuni assessori della Giunta Comunale. Il Comune quest'anno ha provveduto, sebbene in forma provvisoria, a migliorare igienicamente i gabinetti nonchè alla saltuaria disinfezione degli stessi; rimandando invece, per quanto parzialmente giustificato, la costruzione dei banchi, abbinandola a quella della Scuola. Questa deficienza rappresenta naturalmente non poco danno agli alunni che talvolta, quando tutti sono presenti, vengono a trovarsi in tre per banco. Il Comune inoltre ha promesso di stanziare una modesta somma a favore della Scuola per l'aggiornamento e riparazione del materiale didattico, che a dir il vero è un po' scarso. Quest'anno, grazie all'interessamento del Comune, la pulizia delle aule è più ben curata dello scorso anno; ma non fa purtroppo risalto perchè i pavimenti delle aule sono alquanto logori. Per quanto riguarda il riscaldamento delle aule bisogna riconoscere che il Comune si è reso sempre consapevole della necessità distribuendo il quantitativo di legna sufficiente. E' doveroso ricordare che gli Insegnanti a proprie spese, hanno provveduto all'abbellimento della propria classe, nonchè all'acquisto del materiale didattico sussidiario di prima necessità. Le Scuole sono adottate di un apparecchio Cinematografico a passo ridotto « Agfa » acquistato lo scorso anno, tramite la Direzione

Didattica al Provveditorato agli Studi con il solo contributo di tutti gli alunni e Insegnanti del Comune. Non bisogna anche dimenticare che quest'anno tutte le classi del Comune hanno pure concorso alla spesa di L. 5000 per l'abbonamento annuo ai Film Cineteca Provinciale del Provveditorato agli Studi.

Frequenza alunni

Il numero degli alunni frequentanti l'anno scolastico in corso è di 134 così ripartito:

Classe I: m. 15, f. 19 totale 34;
Ins. Soprano Luigina.

Classe II: m. 18, f. 10 totale 28;
Ins. Bertagno Rigo Maria.

Classe III: m. 13, f. 13 totale 26;
Ins. Vicario Fuccaro Lidia.

Classe IV: m. 11, f. 5 totale 16;
Bertagno Rigo Maria.

Classe V: m. 19, f. 30 totale 30;
Ins. di Varmo Achille.

La frequenza degli alunni di tutte le classi è soddisfacente; non si hanno a lamentare assenze numerose e ingiustificate. Per quanto concerne la pulizia personale, gli alunni osservano abbastanza scrupolosamente le norme igieniche. La loro salute è buona. Il Sanitario Comunale non ha ancora quest'anno iniziato la sua normale visita alle classi.

Obbligo scolastico

Ogni anno è già da diverso tempo si verifica l'inconveniente dell'inadempienza dell'obbligo scolastico da parte di alcuni alunni della Classe V della frazione di Felettis che dista dal Capoluogo km. 2. Lo intervento immediato dell'Autorità Scolastica e Civile, fatto nei limiti consentiti dalla Legge, non è valso a nulla, perchè i genitori degli alunni inadempienti, hanno presentato certificato medico che a parere dello scrivente favorisce anzichè combattere l'analfabetismo. Non si può negare ai genitori il diritto di preoccuparsi della salute dei loro

figli data la distanza che intercorre tra il capoluogo e la frazione e le intemperie specie durante la stagione invernale. Tale inadempienza potrebbe essere evitata istituendo come si è fatto nella vicina frazione di Gris-Cuccana, la classe V anche a Felettis il cui desiderio è stato manifestato più volte dalla popolazione. Facendosi interprete del desiderio espresso più volte dalle Autorità Civili, Religiose e da tutti i genitori interessati, lo scrivente proporrebbe che nel Capoluogo fosse istituita la classe VI, non solo per completare l'obbligo scolastico (gli alunni quasi tutti frequentano il Corso Popolare tipo C) ma anche per il fatto che molti giovani data la distanza e la mancanza di appositi mezzi non possono recarsi altrove per frequentare altre Scuole.

Grado intellettuale

Diamo ora uno sguardo al grado intellettuale degli alunni: si può affermare che la maggior parte di essi possiede una mediocre intelligenza e una scarsa memoria. Si nota però in loro buona volontà che supplisce naturalmente alla deficienza delle altre doti intellettuali. Lo svolgimento dei programmi delle varie classi è attuato secondo le reali possibilità psico-fisiche degli alunni, le condizioni dell'ambiente in cui vivono, senza soffocare ma opportunamente svegliare e guidare quella naturale spontanea espansività spirituale che costituisce il centro vitale dell'alunno.

Biblioteca Scolastica - Patronato Scolastico - Scuola Materna

Un miglioramento alla condotta e al profitto degli alunni è dato dalla lettura dei libri della Biblioteca Scolastica. Ogni classe possiede una discreta « Bibliotechina Scolastica » composta di una trentina di volumi acquistati con il solo contributo mensile degli alunni. Questo non fu facile se ricordiamo le

numerose richieste di denaro che ad essi si fanno frequentemente. Non si nega l'importanza e l'alto fine educativo morale sociale dell'Istituzione per la quale si versa il denaro; ma sarebbe però più naturale che prima si pensasse a provvedere alle cose più importanti e d'immediata necessità locali e poi il denaro eccedente venisse devoluto agli altri Enti. I pochi alunni bisognosi sono assistiti dal Patronato Scolastico in quaderni ed altri oggetti di cancelleria. La Scuola Materna esistente nel Capoluogo ha indubbiamente contribuito molto con la sua buona preparazione all'avviamento dei primi insegnamenti.

Rapporti fra Insegnanti

Le relazioni fra il Capogruppo e le Insegnanti del Capoluogo sono sempre ottime ed improntate ad un carattere di reciproca comprensione. Lo scrivente, valendosi della sua modesta esperienza e della sua residenza in questo paese, ha dato ai colleghi, ogni qualvolta le esigenze lo richiedevano, i migliori ed opportuni consigli per ottenere specie dai genitori una più efficace collaborazione. Si è constatato unanimemente che non tutte le famiglie dedicano un effettivo interessamento circa il profitto e l'esecuzione diligente dei compiti dei loro figli. Non è che i genitori ostacolino o non riconoscano la fatica che quotidianamente gli Insegnanti devono svolgere per l'educazione e l'istruzione dei loro figli. I genitori, ogni qualvolta vengono invitati alla collaborazione adducono le solite scuse: mancanza di tempo per eccessivo lavoro nei campi, incompetenza circa la conoscenza delle varie materie di studio e con ciò si ritengono giustificati del loro mancato interessamento.

Alcuni genitori hanno poi la convinzione che tutto deve esser fatto a scuola. Da colloqui avuti quest'anno con tutti i genitori degli alunni in occasione della distribuzione delle pagelle, si è potuto constatare che si tratta di cattiva abitudine, indolenza indifferenza non facile ad essere eliminate. Per rimediare a questa lacuna si è dato innanzi tutto alla conversazione coi genitori, fatta collettivamente o individualmente, un carattere di sincera e cordiale familiarità, tracciando loro a grandi linee un indirizzo indicativo senza urtare minimamente la loro suscettibilità. Si è detto ai genitori che la loro opera non deve consistere nel dover fare ai propri figli addirittura il compito, ma essere di guida, dimostrare il loro interessamento, anche se veramente non sono competenti: ascoltare ad esempio i loro figli nella dizione di una poesia, farsi spiegare una nozione delle varie materie di studio appresa in giornata e, con il buon senso, procurare di migliorare, perfezionare, approfondire le nozioni stesse. Si è detto infine ai genitori che essi non devono limitarsi, come spesso avviene, a dire al figliolo: studia, studia, oppure: hai fatto i compiti? E questo senza poi accertarsene. I risultati di questi convincenti ed opportuni colloqui sono stati molto efficaci. Si ha motivo di credere che per l'avvenire la distanza fra Scuola e Famiglia venga così alquanto raccorciata. Gli Insegnanti di questo plesso Scolastico hanno sempre dimostrato in ogni occasione di mantenere i rapporti più cordiali con le Autorità Civili e Religiose del paese, non mancando opportunamente di mettere nella sua luce migliore la funzione altamente educativa che ha la Scuola nel campo sociale.

RELAZIONE DEL PLESSO SCOLASTICO DI FELETTIS

Ins.: Bean Cechet Maria

Anno Scol. 1950-51

Dovendo fare la relazione in merito al funzionamento ed all'insegnamento nella scuola di Felettis, comincerò ad inquadrare la stessa nell'ambiente in cui si trova.

Felettis è un paesino di circa due-mila abitanti, quasi esclusivamente agricolo in mezzo ad una pianura con pochi contatti con centri industriali. Ne deriva che il grado di cultura della popolazione in genere è limitato e di lento sviluppo. Di ciò, naturalmente ne risentono pure gli scolari. D'altra parte la semplicità di questa gente di profondo sentimento religioso, di incondizionato rispetto, agevola il mio compito in quanto, facili, amichevoli e fruttuosi si rilevano i rapporti con i genitori degli scolari. In merito poi ai rapporti intercorrenti tra le Autorità sia religiose che civili, c'è poco da dire in quanto sono ottime, di proficua collaborazione e di pronta comprensione, sì che la scuola non ha che ad avvantaggiarsene.

Scendendo ad un esame più approfondito dirò che ad esempio uno scolaro, poco aiuto può avere (in merito alla cultura) dai genitori e dall'ambiente in cui vive, d'altra parte, non appena si presenta la necessità, gli stessi, sono pronti a presentarsi ad ogni chiamata e pronti a collaborare con l'insegnante per l'elevazione culturale del bambino. Osserverò che la intelligenza degli scolari di questa scuola, è da considerarsi di carattere medio. Conseguentemente il profitto segue lo stesso andamento e i risultati raggiunti sono buoni. L'amore allo studio, l'ubbidienza ben radicata, il rispetto assoluto, sono elementi che suppliscono ad eventuali deficienze e d'altra parte sfruttano tutte quelle possibilità di cui i ragazzi ne sono capaci.

Un punto un po' scabroso specie, all'inizio dell'anno scolastico e non ancora completamente superato, è quello che riguarda l'igiene; spesso i bambini arrivavano a scuola senza essersi lavati la faccia, le vesti in disordine, inzacccherate le scarpe o gli zoccoli. Fare opera di persuasione è stato lavoro arduo, sì che solo lentamente si riuscì a modificare queste abitudini, specie per quanto riguarda la prima classe. Anche per ottenere i grembiulini neri con colletto bianco, è stato difficile, perchè considerato un lusso ed uno spreco di denaro come quello di comperare la crema per calzature. Da notare che le condizioni finanziarie sono generalmente buone. Comunque posso, in coscienza dire, che i progressi sono non indifferenti.

Passando ad altro campo, accennerò brevemente all'arredamento della scuola che pur essendo completo è in cattive condizioni. Mancano poi, quadri murali così utili in quanto danno una visione diretta ed immediata di cose, avvenimenti e uomini che altrimenti sarebbe lungo e difficoltoso ad illustrare.

Le insegnanti suppliscono con la migliore volontà a queste deficienze procurando tutti i sussidi didattici che sono nella loro possibilità. La scuola ha pure collaborato per l'acquisto della macchina cinematografica del Comune, e gli scolari hanno goduto di proiezioni interessanti ed istruttive. E' istituito pure nel Comune il patronato scolastico in modo da poter fornire i pochi scolari meno abbienti di oggetti di cancelleria. L'edificio scolastico, situato all'inizio del paese è ben costruito e si trova in ottima posizione: con due aule poste a mezzogiorno ed il sole vi penetra da ampie finestre, posto in mezzo

ad un prato con una bella aiuola centrale, dove gli scolari di terza e quarta classe, esercitano il giardinaggio, è circondato da alberi che consentono anche le lezioni all'aperto. Incidentalmente dirò che furono rubate le tende nuove che riparavano le aule dal sole, tende fornite dal Comune pochi giorni innanzi. Se momentaneamente si può farne senza, con l'avvicinarsi della buona stagione le tende saranno indispensabili. Questo edificio è fornito di energia elettrica, ma rileva una grave deficienza: la mancanza completa d'acqua potabile. Problema importantissimo questo, che richiede una soluzione immediata.

In questa scuola il funzionamento si esplica su quattro classi a due a due abbinate (I e II, III e IV), a cui sono preposte due insegnanti: la Sig.na Zuffi Osanna e la sottoscritta. E' desiderio generale che si istituisca la V elementare, dovendo gli alunni di questo paese recarsi a Bicinicco con i disagi ed i pericoli che vi si possono immaginare.

La scuola conta sessanta scolari così suddivisi per classe: 18 in I, 17 in seconda, 14 in terza e 11 in quarta.

In un primo momento si osservava l'orario a turno unico, dopo la prima settimana di scuola ci è stato

concesso di continuare a turno diviso, in quanto nella prima maniera ne soffrivano non poco i ragazzi, perchè il tempo loro dedicato si riduceva praticamente alla metà e ciò riguardava « maggiormente il primo periodo » scolastico della prima classe, l'orario quindi va dalle ore 8 alle 12 e dalle 13 alle 16.

La salute generale è buona, di questo però si dovrebbe occupare il medico comunale, che per quest'anno non si è ancora fatto vedere. La frequenza si deve considerare ottima, poichè rare sono le assenze ed anche queste dovute a forza maggiore.

Le insegnanti svolgono la loro opera in schietta collaborazione. Preventivamente preparano il programma mensile che viene svolto si può dire regolarmente, ben tenendo conto dell'ambiente e delle possibilità degli alunni, mettendo in pratica tutti gli accorgimenti possibili e tenendo conto delle esperienze acquisite. Concluderò che sostanzialmente buono è l'andamento generale: nella scuola di Felettis si che con amore ci si adopera a raggiungere quella meta che la nostra missione d'insegnanti ci ha sempre ed in ogni tempo assegnata: l'elevazione morale e culturale del popolo.

RELAZIONE

DEL PLESSO SCOLASTICO DI GRIS-CUCCANA

Ins. Capogruppo: Lodolo di Varmo Amalia

Anno Scol. 1950-51

Poco mi resta da aggiungere alla esauriente e chiara relazione del Capogruppo comunale, essendo le due frazioni di questo plesso scolastico, molto simili al Capoluogo, sia nell'ambiente che nella scuola. L'ambiente sociale dei due paesetti di Gris-Cuccana, formati da 397 abitanti l'uno e 303 abitanti l'altro, è omogeneo, essendo costituito da agricoltori.

Anche se, per un certo periodo

dell'anno, molte donne lavorano nell'Essiccatoio Tabacchi, questo non altera il carattere prettamente agricolo dell'ambiente, poichè la raccolta e la selezione del tabacco ne sono un derivato.

Economicamente, l'ambiente può considerarsi buono, poichè la retribuzione che percepiscono le contadine-operaie, porta un notevole beneficio al bilancio familiare di agricoltori che, di per sé stesso, non

è disprezzabile in questa zona sempre produttiva grazie all'irrigazione. Per quanto riguarda l'ambiente intellettuale posso dire, dall'esperienza e conoscenza da me fatta vivendo sul posto da 15 anni, che è formata da individui di intelligenza mediocre e tarda. Si è migliorata la cultura ambientale in questi ultimi anni poichè è alimentata ed ampliata dai 20 apparecchi radio esistenti nei due paesetti, dalla lettura dei quotidiani politici e religiosi della provincia e dagli immancabili giornali a fumetti forniti dal giornalaio ambulante che passa ogni giorno.

La cultura è anche alimentata in bene ed in male dalla assiduità domenicale che adulti, giovani e ragazzi fanno ai Cinema vicini di Bicinicco, Gonars, Palmanova, Mortegliano, Udine.

Il fatto di avere nel paese di Gris l'Essiccatoio Tabacchi del Medio Friuli, se porta finanziariamente un beneficio, non lo porta ugualmente alla moralità poichè è composto da un numero eterogeneo e rilevante di donne (800 nel colmo del lavoro) che, provenienti da diversi paesi, ne portano l'emancipazione, la sfacciataggine, le parolacce, le bestemmie ed il vizio del fumare e del bere, molto disgustoso trattandosi di donne. Ne consegue che, non solo gli anziani ed i giovani del paese bestemmiano, ma anche ragazze e donne che, di conseguenza danno un pessimo esempio ai nostri scolari.

Se nella scuola, per merito della sorveglianza assidua ed intelligente degli Insegnanti, non si dicono più neanche parolacce, non posso assicurare che si faccia altrettanto fuori dell'ambito scolastico, dato il parlare osceno degli individui che circondano il fanciullo.

Una brutta cosa che affligge da sempre i due paesetti è il campanilismo, molto radicato al mio arrivo anche nella scuola, ed ora, scomparso nell'ambito scolastico,

ma rimasto ben radicato ed incurabile negli adulti.

Passiamo ora all'ambiente scolastico.

La scuola, costruita nel 1927, risponde pienamente a tutti i requisiti igienici necessari ad un ambiente del genere: ampia, sana, bene esposta, areata, allegra.

Peccato manchi in essa l'acqua potabile, male questo molto grave che affligge tutto il Comune.

Gli arredi delle aule lasciano alquanto a desiderare, specialmente i banchi che dovrebbero quasi tutti essere sostituiti.

Molto materiale didattico manca; le carte geografiche sono deteriorate, non aggiornate ed anche quelle bisognose di rinnovo.

La bibliotechina di classe esiste, formata dal solo contributo degli alunni.

La frequenza è buona per la sorveglianza continua all'obbligo scolastico che i maestri fanno scrupolosamente osservare, eccettuato qualche raro caso giustificato da certificato medico. Il plesso scolastico è formato da 85 alunni e 3 Insegnanti così ripartiti:

Classe I: Ins. sig. Bulligan Soprano Celestina con 20 alunni;

Classe II e III: Ins. di Varmo Lodolo Amalia con 37 alunni;

Classe IV e V: Ins. sig. Sattolo Adelchi con 28 alunni.

Gli Insegnanti, molto affiatati fra loro, hanno sempre avuto relazioni ottime tanto con le Autorità Civili quanto con quelle Religiose del Comune e del paese. I rapporti fra scuola e famiglia sono buoni ma solo attraverso gli alunni, perchè i genitori non si presentano mai, o quasi, agli Insegnanti. I maestri allora approfittano di parlare con essi dei loro figlioli, quando casualmente li incontrano, e loro, a coronamento delle raccomandazioni che ricevono, escono immancabilmente in queste frasi: « Siore mestre, che lu tegni sot! Chel che fâs iè, a l'è ben fat », di-

mostrando così la fiducia e la stima illimitata che hanno in noi Insegnanti.

Le condizioni intellettuali degli alunni sono mediocri ed in questi ultimi anni manca in essi od è molto labile la memoria; male che io credo dovuto al fatto che le mamme fumano e bevono anche nel periodo più delicato della maternità. Anche molti alunni bevono seguendo l'esempio o a volte costretti dai genitori che pretendono con ciò di renderli più forti. Anche in questo campo molto si è fatto e si fa nella scuola per combattere l'alcoolismo. La scuola, in questi ultimi sei anni, prima ero io sola

ad insegnare, ha avuto maestri coscienziosi che si sono adoperati in tutti i modi onde rendere efficace e proficuo il loro insegnamento. Una istituzione che tanto aiuto darebbe alla scuola, è la Scuola Materna che manca in paese. Questo beneficio, lo può ben affermare l'Insegnante di prima, che quest'anno ha alcuni elementi che hanno frequentato l'Asilo di Bicinicco. Gli altri, tutto devono imparare dalla Maestra: parlare, pulirsi il naso, ed altro, di più intimo ancora... cose queste che, se a fine d'anno riempiranno di grande soddisfazione la mamma-maestra, l'anno quotidianamente messa a dura prova!

SCUOLA ELEMENTARE DI PASIANO DI PORDENONE RELAZIONE FINALE ANNO SCOLASTICO 1949-50

Ins.: Piccinin Paganin Anna Maria

Classe I

Ho guardato negli occhi i miei bambini e mi sono sentita l'animo commosso...; uno alla volta i 23 scolaretti della prima maschile sono usciti dall'aula, poi, sulla via sono scomparsi... Li ho guardati ancora mentre si allontanavano e forse, solo in quel momento, li ho visti cresciuti; avevano un'altra aria!

Il mio metodo, nell'insegnare la lingua italiana, è stato quello naturale. Il bambino che per la prima volta lascia la propria casa per entrare nella scuola, deve trovare una certa familiarità, un'accoglienza che gli vada incontro maternamente, che lo aiuti a venire avanti senza timore e, nel nuovo ambiente, una vita serena e semplice, sorridente e calda come il bel sole dell'infanzia.

E' così che la gran parte dei nuovi scolaretti mi si è fatta intorno contenta e nella gioia, che fra essi ha sempre continuato ad aleggiare, ho potuto far vivere i giorni di scuola. Avevo comperato, proprio per loro, diversi giocattoli: trenino, nave, cavallo, automobile.

palla, aeroplano ed altri. I primi giorni di scuola passano liberamente nel giuoco. I bambini si chiamano, si parlano, toccano, guardano con una certa curiosità che si vede trasparire dalle loro pupille ancora incerte alle mie. I piccoli si scambiano parole nel dialetto del luogo; io parlo in italiano e suggerisco loro di fare altrettanto; le espressioni che essi dicono vengono ripetute nella forma corretta. Dai giocattoli, si passa alle cose intorno, alle cose di casa, amiche delle loro conoscenze e più tardi fuori, nella ricca natura, ove tutto ed inesaurevolmente, si trova. Agli occhi infantili le cose prendono corpo, mentre il colore aderendo alla forma completa la cosa presentata. Da più particolari insieme nasce la idea prima del vaso — ad esempio — dell'albero ecc. Mentre lo sguardo osserva, la percezione visiva raccoglie le immagini, la intuizione le concentra, la memoria le fissa in un unico complesso che assume corpo, forma, colore decisivi. Le visioni mute scompaiono dalla mente del fanciullo; ogni cosa invece

dovrebbe a lui parlare, perchè ne riceverà insegnamento, ne educerà i suoi sensi. L'educatore ha da far palpitare il cuore del mondo che circonda il suo discepolo a fin di bene, di formazione concreta.

Continuavamo le nostre conversazioni accompagnate ai primissimi insegnamenti, che in fondo sono quelli di qualsiasi buona e savia mamma: lo stare composto, il camminare senza far rumore, il pregare; ecco: il pregare. Ho desiderato che i miei alunni mi si avvicinino con fiducia, mentre da parte mia mostravo amore, amore... Solamente con quest'arma volevo attirarli tutti, portarli al mio grembo.

Nota del mio registro in principio d'anno:

« Stabilirè l'armonia interiore è lo scopo precipuo nella mia cura educanda. La mia parola di materna educatrice sarà la rispondenza consona alla sapiente voce del bambino che suggellerò nel riverente amore dell'insegnante all'alunno come della madre al figlio.

Tra la casa e la scuola, fra la cura della madre e la sorveglianza assidua del maestro, fra l'intimità della famiglia e la convivenza sociale nella scuola: la compostezza spirituale diventa vita nella via e nella via fonte di umano sentire ».

E' il tempo del lavoro... I cartelli dell'alfabetiere murale schiudono agli sguardi attoniti e meravigliati un mondo bello e reale. Le figure dicono proprio cose vere:

« Il gatto assomiglia al mio » dice Dino. « Io sono stato in giostra e mi piace girare » fa Marino. « Il mare è grande; ci sono stato io questo estate! » racconta Sergio. Più o meno tutti dicono la sua; parlò anch'io. Le conversazioni fioriscono intorno alle figure presentate e le lezioni ricreative si seguono con efficacia fra piccoli canti, poesiole, giochetti. Ho dovuto constatare uno sforzo in taluni bambini, non tanto indifferente, allor-

chè si trattava di superare la difficoltà del disegnare (se disegni si possono chiamare i pittogrammi del bambino) la figura e copiare la parola sotto!

I foglietti (ho usato sempre foglietti di carta qualunque prima, a righe poi per la scrittura) restavano bianchi.

L'alunno Pase Alvise, ha ben dieci foglietti, senza un segno di matita. Alle mie incitazioni, egli rispondeva di no, con la sua bella testina bionda e ricciuta. Comprendo che la mia presenza lo intimidisce ed io mi allontano un poco, pur seguendolo. Più del mio ha valso l'esempio del compagno di banco, il quale, al contrario, disegna e mostra di non aver paura nè della matita, nè del foglietto. Sono veri scarabocchi i suoi, ma come è convinto di aver riprodotto la figura del cartello o della lavagna e di aver scritto la parolina! Lo si vede dal comportamento serio, dall'atteggiamento raccolto ed impegnativo col quale compie il proprio lavorino. Fra dubbi e paure di non riuscire si rivelano le primissime capacità degli scolaretti. Gli intelligenti si vedono, i timidi prevalgono. Il mio compito è di incoraggiare, apprezzare ogni loro segno anche se insignificante, a vista. In data 18 ottobre il piccolo Alvise presenta il suo primo foglio scritto: c'è il sole, disegnato con particolare accuratezza. Il 24 ottobre ha disegnato il tavolo e ha scritto sotto: il ta. Il 25 ottobre fa la barca; tenta il colore che è vivissimo e poi sotto: la bar. Il foglietto del 26 ottobre reca il carro e qui la parolina è intera: il carro. Da quel momento egli disegnerà e scriverà pur con timidezza e più avanti diventerà un alunno bravino che ama scrivere più che parlare. Uno dei suoi pensierini sul geranio, 19 maggio: « Ha aperto gli occhi per guardare il sole bello » ed un altro del 27 maggio: « Io ho disegnato il vento che fa dondolare i fiorellini »

mi dice che egli ha superato l'indicibile sgomento ed ora è contento. Alvisi non è il solo, come lui ce ne sono altri: Bruno, Giuliano, Sergio, Marcello, Santino, Adriano, ecc. ecc. Care testine che si sono lentamente schiuse, come i fiori che manda primavera. Gli alfabetieri individuali, da me preparati, portano le medesime figure dell'alfabetiere murale. La mia passione pel disegno mi ha fatto però incorrere in un difetto: le figure erano troppo finite ed al bambino piacciono poco così, chè le preferisce semplici. Si legge sul grande alfabetiere denominando le figure. Sono ancora oggetto di lettura: serie di disegni a colori sulla lavagna, su cartoncini, figure varie scelte, oggetti vari, cose naturali: foglie, rami, pannocchie, melegrane ed altro. Dalla visione globale della parola all'analisi di essa: si scoprono le vocali, le consonanti, i digammi. Gli esercizi che portano alla scoperta vengono fatti in forma di gioco, il quale è alla base di ogni nostro passo. Si impara giocando, si lavora giocando. L'aula a poco a poco si riempie di cartoncini recanti l'iniziale del nome che rappresenta un dato oggetto. Ci muoviamo con l'osservazione che per intanto è generale; non mancherà il tempo di andare nel particolare e poi di ricostruire intero il corpo oggettivo delle nostre conversazioni, raccogliendo le nozioni apprese. Il bambino impara più facilmente a scrivere che a leggere e la lettura, seppur affiancata alla scrittura, ha in questo periodo preparatorio la parte principale. L'imparare a leggere è uno scoglio, tanto più leggere senza sillabare. Mezzi didattici usati sono: le letterine mobili maiuscole e minuscole, a corsivo e a stampatello colle quali gli alunni compongono qualunque parola dettata da me o da un alunno più bravo. I bambini sentono il bisogno di staccarsi dal meccanico e di fare da sé liberamente: sotto il disegno la parola viene copiata dopo

averla composta sul regolo e si noti, qualunque parola. L'appoggio ce lo dà sempre il grande alfabetiere. Il libro di lettura è stato distribuito alla scolaresca sebbene non fosse in grado di leggere. Può conoscerlo intanto; ci sono così belle figure! Avrebbero servito alle nostre frequentissime conversazioni.

Ogni giorno i bambini trovano sulla lavagna una scenetta disegnata e qualche riga di lettura. C'è tanto desiderio d'imparare e se qualcuno riesce a leggere l'entusiasmo è quasi commovente. Dopo le vacanze di Natale si legge già sul testo. Più d'uno legge correttamente con tendenza all'espressione. I tardivi faticano a sentire i suoni componenti il nome. Gli esercizi sulla scomposizione della parola nei singoli suoni sono numerosi, ma senza eccedere nell'esagerata insistenza, giacchè il bambino, normale, capisce e fa molto anche da solo, guidandolo senza che se ne accorga. Sta in noi avere pazienza se si è sicuri del proprio metodo, se la nostra preparazione è ben fatta! Ho avuto cura dei tardivi che sono stati i prediletti e credo di aver compiuto coscienziosamente la cosa migliore. Sono al livello dei compagni adesso! Mi domandavo spesso: perchè non dovrei aver fiducia in me ed in loro?

Nota del 28 febbraio:

« Difficile mi riesce il far osservare continuamente il bambino, l'abituarlo cioè a soffermarsi su questa od altra cosa con la sua attenzione. Sono piccoli, è vero, ma l'abitudine ad osservare è bene proprio cominci subito, appena il bambino prende in mano una foglia e denomina « foglia » la cosa che ha trovato. Bisogna condurlo noi all'osservazione, da solo non ci arriva e saper trattenere un poco il suo desiderio di guardare altrove, cercando oggetto diverso. Le nostre conversazioni debbono essere capaci di destare nuova curiosità, in altre parole, non devono stancare il bambino di guardare ancora

più addentro a ciò che può diventare un centro d'interesse. Per questo ho voluto fare un certo « libro della classe » sul quale ogni bambino, ogni giorno volentersamente e spontaneamente annota, alla presenza dei compagni, le proprie osservazioni referendi, le quali, poi, discusse un poco, diventano osservazioni generali ed offrono spunto allo svolgimento di lezioni di educazione morale, di religione, di scienze, di aritmetica ecc. Nel mio diario giornaliero infatti, spesso volte non propongo neppure quale oggetto dare alla lezione di..., certa di trovarlo proprio fra le osservazioni referendi dei bambini e sapendo di interessare tanto di più ».

Nota del 18 marzo:

« Si divertono un mondo quei frugoli, andando a gara fra loro, nel riportare a scuola giorno per giorno, impressioni ed osservazioni! Il loro mondo si ingrandisce; lo sviluppo della capacità conoscitiva allarga l'orizzonte d'osservazione mentre approfondisce l'amore per essa ».

Conversando ed osservando i bambini sono arrivati a pensare ed a scrivere da soli, spontaneamente. La molta conversazione e la lettura hanno aiutato a rendere sicura la espressione del pensiero e anche la ortografia. Richiamo sempre l'attenzione sul modo di scrivere l'una o l'altra parola che viene scritta dagli alunni sulla lavagna. Ecco dunque, dopo ogni conversazione una serie di parole con difficoltà ortografiche. La molta osservazione ha reso chiari l'idea, il pensiero e nutrito la sensibilità dei piccoli animi.

Scrivo Luciano Pessa, data 5 giugno: « I gigli hanno i petali bianchi. Essi hanno il bel sugo per fare il miele ». A casa osserva e nota: « Le stelle sono molte. Sono grandi, e noi le vediamo piccole ».

L'idea è chiara, il modo di esprimersi spontaneo e del tutto perso-

nale. L'ortografia correttissima. Il disegno è stato di valido aiuto alla formazione dell'idea e l'ho applicato alle materie di insegnamento, compresa la religione (illustrazione di miracoli).

I miei alunni non hanno avuto quaderni per i compiti. I lavori di classe vengono eseguiti in foglietti quotidianamente datati. Si lavora solo a scuola.

L'alunno Ortolan Celso, su un quaderno, va notando a casa con naturale diligenza i propri pensieri senza l'aiuto dei familiari. Scrive di ciò che vede ed osserva da solo, solo. Erano rivelazioni i suoi scritti quando me li mostrava: pensieri perfetti nella forma e nell'ortografia. Eccone qualcuno: « Lungo il fosso c'erano due uccellini che strillavano a squarciagola perchè si era avvicinato il gatto al loro nido per rapire i piccoli ». « Il vento passa tra gli alberi fischiando. Esso d'inverno è molto freddo ». « La maestra istruisce i bambini. Ella deve essere molto paziente ». « Il mio cuore è fatto per mettere tutto il bene ».

Anche gli altri seguono ben presto il suo esempio e con quale felice risultato! Una inverosimile diversità di pensieri semplici e belli mi lasciava profondamente perplessa e quanto mai soddisfatta. Nella libertà di fare si è formato il libero e buon sentimento, nato non dall'imposizione ma dalla guida alla riflessione.

Scrivo l'alunno A. Meneghel sul bambino, 5 giugno: « Egli deve ascoltare la mamma ed il babbo ». In conclusione: ho cercato che l'amore, col quale ho guidato il mio insegnamento nutrisse sostanzialmente l'animo dell'alunno e, seguendo nel sapere educativo e formativo le vie della spontaneità e nella scoperta della verità, la strada del cuore, ho fatto del fanciullo il maestro di sé stesso, coll'affidargli la sua propria educazione in un

continuo e vigile, ma quasi insensibile mio controllo.

Il metodo globale è stato applicato anche all'aritmetica. Mezzi didattici: cartelli figurativi con il numero corrispondente vicino, cartelli individuali uguali ai primi ed usati nel giuoco della tombola coi numeri. Le quantità fino al 10 vengono presentate globalmente. Per formarsi l'idea di quantità e per eseguire in seguito le operazioni del mettere e levare, del moltiplicare e dello spartire si usano palline, stecchini, semi ecc. C'è anche l'aeroplano...; il bambino osserva le ruote appaiate, come un trenino, come le foglie del rametto e può contare per 2. Egli impara a scrivere i numeri copiando disegno e segno numerico. Gli esercizi per questo fine variano; è maestra in tutto l'osservazione. Propongo ad esempio di osservare il cane. Lo si disegna e si scrive il numero delle zampe; così per altro. Nel calcolo orale cerco di essere il più possibile pratica, altrettanto nelle operazioni scritte. Ad esempio dico: « Un bambino aveva 5 palline e ne ha perse 3. E' rimasto con... La scolaresca scrive: $5 - 3$ ed esegue il risultato. Oppure faccio disporre da un bambino 2 granelli, poi altri 4 ed altri 7. Gli alunni vedono, scrivono l'operazione, fanno il conto. L'astrattezza del calcolo rende più difficile l'eseguirlo e noi sappiamo che il bambino è bambino. Sta in noi facilitare l'apprendimento di

qualunque cosa, chè il difficile lo disamora, il facile lo ricrea. La scolaresca è arrivata a proporsi dei problemini che scrive e risolve con gioia; sono tratti dall'osservazione spontanea, dalla vita di ogni giorno. Dice così Mario Vendramini nel foglietto del 17 maggio, dopo aver disegnato un davanzale con vasi e dietro due tendine un po' tirate: « La mamma ha messo sulla finestra due vasetti, con i fiori. Un vaso ha 3 fiori, un altro ne ha 4. La mamma adesso vede 7 fiorellini nei due vasi ».

Le famiglie hanno preso abbastanza parte alla vita scolastica dei propri figli. Durante l'anno le mamme sono venute tutte ad interessarsi qualche volta del profitto dei piccoli per cui i pareri, i consigli, gli accorgimenti non sono mancati. Ogni alunno è in possesso del libretto « Scuola e famiglia ». Esso più che una semplice pagella è una specie di specchio morale sul quale l'alunno appare nella persona e nell'animo. Aiuta a convalidare i rapporti fra maestro e genitori, a portare un raggio di luce nella famiglia ancora lontana ai legami della scuola. Ma l'impegno appartiene all'insegnante: è lui che deve animare quelle paginette, farle parlare all'animo dei padri e delle madri se vuole giungere all'unione tanto desiderata. E qui bisogna lavorare ancora molto, con benevolenza, con comprensione, con volontà: così almeno penso io.

SCUOLA ELEMENTARE DI UDINE - VIA DANTE RELAZIONE DIDATTICA ANNO SCOLASTICO 1949-50

Ins.: Orlando Luigia

Classe II

Per l'anno scolastico 1949-50 mi è stata assegnata la II classe femminile nella Scuola in Via Dante.

Alunne provenienti dalla I A, n. 31; alunne ripetenti della II A, 2; alunne provenienti da altre scuole della città e provincia, 8.

Ambiente sociale e scolastico

Le mie alunne appartengono alle più varie categorie sociali: operai, contadini, ferrovieri, impiegati, commercianti, sottufficiali e ufficiali dell'esercito e professionisti. Benchè fosse così diverso l'ambien-

te sociale nel quale le bimbe erano cresciute, si fusero in armonia ed accordo nell'ambiente scolastico. La loro bontà naturale, guidata per mezzo della formazione religiosa-morale e sociale si manifestava con l'aiuto reciproco nell'apprendere le varie nozioni, nell'offerta di indumenti, giocattoli, dolci a Natale per preparare il pacco per le sussidiate, nella divisione della merenda fra le ricche e le povere; nell'aiuto fraterno e nei servizietti che a gara tutte prestavano ad una compagna quasi impotente per paralisi infantile.

Purtroppo l'aula è in coabitazione e ogni mese si doveva sloggiare, da ciò difficoltà di sistemare sussidi didattici quadretti per abbellimento, ecc.

Condizioni intellettuali della scolaresca

Un buon gruppetto di alunne è dotato di intelligenza abbastanza sveglia; nessun elemento eccelle in modo particolare e così pure nessuna scolara è assolutamente negativa.

Rapporti tra scuola e famiglia

Ottimi; non solo cordiali, ma affettuosi.

Ogni mattina un buon gruppo di mamme mi attendeva per esporre difficoltà di carattere pedagogico; indicazioni sul temperamento, sui difetti, sulle abitudini non buone delle figlie.

Riunione di genitori a fine di ogni trimestre non solo per notizie sul profitto, ma soprattutto per lo aiuto reciproco sulla formazione e l'educazione delle bimbe.

Svolgimento del programma e risultati esaminati dal punto di vista metodologico

Il piano didattico da me preparato all'inizio dell'anno scolastico è stato svolto completamente, con risultati, in complesso, abbastanza soddisfacenti, come risulta dalla relazione statistica, dalla quale pren-

do i dati relativi alle alunne promosse e rimandate: frequentanti a fine anno scolastico n. 38; promosse n. 29; rimandate n. 9. Queste ultime non erano alunne assolutamente negative, ma ancora infantili, non completamente sviluppate intellettualmente in proporzione alla loro età. Con un ulteriore periodo di esercizio potranno raggiungere le compagne promosse.)

Ho procurato che la Religione fosse davvero «fondamento» dell'educazione e dell'insegnamento, mettendo in luce la grande, perfetta figura di Gesù, quale il Vangelo la dipinge.

Durante il mese di maggio, quasi tutte le scolare si accostarono alla prima Comunione e, per la preparazione a questo primo grande contatto col Signore, ho messo tutta la mia capacità didattica e la mia cura.

Le lezioni e conversazioni di religione (vita di Gesù, Sue parabole, loro significato ed applicazione pratica) incantavano le bimbe che scrivevano poi spontaneamente le frasi da dire a Gesù, con una freschezza ed un candore commoventi.

I genitori ed io stessa potevamo controllare il progressivo miglioramento delle bimbe nella bontà, nell'esecuzione esatta dei loro piccoli doveri, nella carità reciproca.

Anche l'Educazione Morale e Civile fu sempre illuminata dalla Fede, per chiarire alle scolare gli obblighi verso la famiglia, la scuola e la società.

L'Educazione Fisica fu utile, non solo a rendere agile il corpo, ma a dominarlo nei movimenti e negli istinti, per imparare a signoreggiare la volontà.

La cura per d'abbellimento e la pulizia dell'aula, ed il lavoro femminile hanno iniziato le bimbe all'amore per la casa e per i propri cari.

Anche il Canto era vivamente amato dalle piccole, e talora cam-

biavano le parole degli inni o delle canzoni per adattare alle varie circostanze e gustavano le frasi armoniose rispondenti ai loro sentimenti e pensieri. Una sig.ra Tirocinante insegnò una canzone religiosa e si fece accompagnare col violino; l'impressione fu vivissima, il ricordo molto duraturo.

Per ciò che riguarda la Lingua, insegnamento basilare per l'espressione scritta e orale dei pensieri, sentimenti, riflessioni, ho creduto bene insistere sulla narrazione in forma vivace (con spiegazione dei vocaboli) di racconti del testo di lettura e di altri libri, di poesie, favole, ecc. facendo notare la bellezza delle espressioni, e della forma.

Mi sembra questo, utile mezzo per sviluppare l'amore alla lettura, per l'acquisto di nuove parole (poichè limitatissimo è il numero dei vocaboli che le alunne posseggono, dato anche l'uso quasi generale del friulano nelle famiglie); per la preparazione di brevi, ma chiare ed appropriate proposizioni per avviamento al comporre.

Le conversazioni su argomenti svariati di attualità, di storia, di geografia, d'igiene, di scienze, (anche col sussidio delle pagine illustrate fuori testo del libro di lettura) sono state utilissime per raggiungere lo scopo prefisso; così pure la « narrazione » da parte delle alunne, di racconti, episodi, favole, poesie, scelte a loro piacere e perciò più gradite.

Ho avuto la gioia di leggere espressioni spontanee, fresche, graziose, felicissime nei piccoli componimenti delle mie alunne!

Per l'esatta ortografia, mentre le scolare scrivevano in classe i loro pensieri (su argomenti scelti da loro stesse), le lasciavo libere di chiedermi, come ad un vocabolario vivente, espressioni, parole e

la loro forma ortografica. Ripetevo sempre distintamente le parole per far riflettere sulla loro pronuncia che, quando è esatta, ne denuncia l'ortografia.

Per l'insegnamento dell'Aritmetica, e cioè per la composizione dei numeri, per la numerazione ed il calcolo ho usato e fatto usare dalle scolare la carta moneta, che mi sembra adattissima a far ben comprendere il valore delle unità (L. 1) delle decine (L. 10) delle centinaia (L. 100). Naturalmente in classe avevamo la... cassaforte alla quale potevamo attingere il fac-simile di carta moneta da me preparata con cartoncini colorati ed appositamente disegnati.

Ho pure sempre fatto scrivere alla lavagna e sui quaderni le unità in bianco o nero, le decine in rosso e le centinaia in verde ed ho trovato praticissimo l'espedito anche nell'incolonnamento delle operazioni e per la chiara comprensione dei riporti e dei prestiti.

Naturalmente ho molto usato il disegno per l'intuizione dei doppi, della metà, delle tabelline della moltiplicazione e della divisione. Le famose caselline furono imparate quasi senza fatica ed abbastanza rapidamente per mezzo di disegni, giochi, tombola ed altri espedienti.

Anche l'insegnamento dell'aritmetica è sempre stato legato alle altre materie: alla lingua italiana per la corretta esposizione; alla storia, alla geografia, alle scienze per misurazioni, prezzi, costruzioni, lunghezze di viaggi, ecc.; al lavoro per la preparazione di materiale; al disegno per l'intuizione delle quantità e delle dimensioni; alla religione per l'intuizione dell'infinito attraverso l'osservazione delle grandezze del creato: stelle del cielo, gocce d'acqua nel mare; granelli di sabbia sulla terra.

SCUOLA DI COLLOREDO DI M. ALBANO
RELAZIONE FINALE ANNO SCOLASTICO 1949-50

Ins.: Riolfatti Ermelinda

Classe II

Come durante tutta la mia carriera, anche in questo anno scolastico, non ho staccato nemmeno per un attimo lo sguardo dalla solita mèta: la formazione del carattere dell'alunno, a cui non è mai troppo presto porre mano.

Ignoro come si definisca oggi il « carattere » nelle mie annotazioni di psicologia in margine al testo di quando studiavo, (Trento, 1912, secondo semestre del primo corso magistrale, lingua italiana e libri tradotti in italiano) trovo che carattere voleva dire l'uniformità costante tra il volere e l'agire; anche quest'anno ho indirizzato a ciò la scolaresca, attraverso allo sviluppo armonico di tutte le facoltà dell'alunno per mezzo dell'istruzione, la quale contemporaneamente gli allarga pure il cerchio delle cognizioni e delle esperienze.

Dare il concetto del bene, rendere l'allievo atto a conseguire da sé il fine della sua esistenza e irrobustire la sua volontà al punto di abituarlo anche per il futuro ad agire conformemente ai lumi avuti, senza lasciarsi sviare nel cammino della vita dall'egoismo, dalla fantasia, dalla faciloneria e dalla pigrizia, è secondo me il mio compito di educatrice.

Quali mezzi ho adottati?

Prima di tutto ho cercato che il mio esempio potesse influire in senso affermativo sullo scolaro; poi lo ho posto continuamente di fronte a piccoli esercizi di responsabilità che egli doveva assolvere con ferma mano abituandolo ad abbattere le piccole difficoltà, e ho preteso anche un po' della dura pratica della rinuncia; su quest'ultima specialmente si insiste in tutti gli educandati in genere, per quanto sembri astruso che l'abnegazio-

ne, cioè il piegamento del proprio volere si risolva poi in altrettanta forza.

Tutto questo è avvenuto con spontaneità nel diuturno contatto tra scolari e maestra in quella palestra dello spirito quale sempre ai miei occhi si è presentata la scuola; la mia opera di insegnante fin dall'inizio dei miei studi mi è apparsa essenzialmente educativa e veniva considerata con una serietà così grave, da proibire da parte della legge, che una donna potesse abbinare in sé il compito di donna di casa e di maestra contemporaneamente; tanto che la maestra, la quale sceglieva il matrimonio, doveva subito abbandonare la scuola.

Molto mi è giovato sempre, anche nella V dell'anno scorso, come pure nella II di questo anno, rendere coscienti gli alunni che l'autocontrollo è uno sforzo che diventa premio e fine a sé stesso; quando saprai comandare a te stesso, incominciando a comandare prima alle tue mani e ai tuoi piedi, e poi a tutto il tuo essere, cesserai di sentirti un piccolo; ti sentirai uomo.

Nasce nell'alunno questa specie di sano orgoglio, per cui quasi sempre accoglie la rinuncia come un gradino che lo porta più in alto.

Non voglio essere fraintesa; non tutti erano capaci di quanto ho detto, e c'era chi, specie in II, ancora avrebbe venduto l'universo per una caramella, ma erano casi singoli, almeno sotto gli occhi della maestra.

Ho cercato di avviare gli alunni a considerare anche l'ammonimento e il castigo, come puntelli alla loro volontà malferma, e l'esempio della pianticella che cresce storta e più tardi non si può raddrizzare,

perchè non le si è dato in tempo un sostegno, è stato compreso anche dai più piccoli.

Il termine nuovo di autogoverno, che potrebbe venir adeguatamente sostituito dalla semplice eppure non facile uguaglianza « il dovere è piacere », non è a parer mio che un getto della medesima radice a cui io mi riferisco.

Ho inteso qualche volta confondere in buona fede la forza di carattere con la ostinatezza. Il volere e fortemente volere ciò che non risulta vantaggioso in senso alcuno nemmeno per chi vuole, non è forza di carattere, ma caparbieta.

E qui mi riferisco a un articolo comparso in Studi e Ricerche della Scuola Friulana, articolo in cui la signora Emilia De Giovannini della scuola Dante di Udine, consiglia giustamente di mettersi in guardia contro l'odierno indirizzo di supervalutazione dello spirito di indipendenza del fanciullo; il che secondo anche il mio modesto parere potrebbe incorrere a creare non dei forti di carattere, ma degli sciocchi prepotenti, alla meno peggio, se si considera che ne potrebbero venire anche degli egocentrici pericolosi.

La nostra scuola per fortuna ha ben poco in comune con certi centri di rieducazione, dove con individui psicologicamente avversi è necessario escogitare metodi e sistemi a volte paradossali; e là, tradotti in esperienza possono anche dare buoni risultati. Ma trasportati nel nostro ambiente da quello ben diverso per cui sono nati, correrebbero il rischio di portare frutti, di fronte a cui, la perdita di tempo sarebbe il malanno minimo.

Noto che nella mia classe di quest'anno, nell'ambito dell'autogoverno, ho ottenuto quanto non mi aspettavo. Per esempio ho dovuto assentarmi alcune volte per una ventina di minuti, per recarmi all'ambulatorio medico assai poco distante dalla scuola. Al mio ri-

torno trovavo i bambini occupati a leggere tranquillamente sotto la guida, vedi stranezza, di uno dei meno intelligenti della classe, messosi spontaneamente a fare il capoccia, e a cui tutti obbedivano alla lettera. Al mio arrivo era una esplosione di allegria, e durante la lezione che seguiva, invariabilmente, quando io domandavo se erano stati più buoni prima, o lo erano allora, la risposta era: « Prima ».

A mettere qualcuno di qualche altra classe a sorvegliarli era un guaio: si comportavano malissimo; e con mio disappunto, ho notato anche quest'anno come la ricreazione tante volte desiderata li stancasse subito; quasi sempre a metà ricreazione se non prima, quasi tutti domandavano di rientrare nell'aula, magari per sfogliare per la centesima volta un albo di animali di un loro compagno.

Ogni insegnamento s'è incuneato, armonizzando, negli altri: E ciò non solo per mio volere, ma per una legge fondamentale, per cui a una si associano altre idee che possono esplicarsi benissimo in una o l'altra delle diverse lezioni o materie.

Esse nascevano spontaneamente negli scolari; erano a volte conseguenze di richiami o nozioni conosciute, a esperienze occasionali; io ho cercato di seguirle e di svolgerle il più possibile, traendo dalla cooperazione dell'alunno la base di un'istruzione proficua anche in senso materiale.

Non solo ho cercato di trarre dall'alunno quanto può dare la sua osservazione, quanto può dare l'interno lavoro delle sue facoltà intellettive secondo la maieutica socratica; ma ho cercato di fare di ogni scolaro un mio coadiutore autentico e attivo.

In margine alle lezioni prefisse, si affacciavano spunti per altre lezioni, talora anche per antitesi.

Si parlava, p. e., dell'astuzia del-

la volpe, e spontaneamente, uno, alzandosi, mi ha fatto osservare che l'asino invece è stupido, tutto al contrario della volpe.

A conferma di ciò, almeno per una tradizione oserei dire inoppugnabile, ho narrato la novellina dell'asino in maschera, accolta anch'essa coll'abituale entusiasmo. Cessati i commenti, mi raccomandavo che mi portassero qualche cosa il giorno seguente per poter fare sull'asino, la lezione in modo da divertirli.

Il più delle volte comparivano sulla cattedra delle figure ritagliate; ma parlando del coccodrillo, abbiamo avuto in classe un brano della sua pelle proprio autentica; e per associazione di idee un ciuffetto di pelo di scimmia e un minuscolo pezzo di avorio; perchè secondo i miei scolaretti, scimmie, coccodrilli ed elefanti, abitando su per giù gli stessi paesi, devono necessariamente essere un poco parenti.

Mostrare queste cose alla maestra e ai compagni era una specie di onore, ma cederli per immagazzinarli nell'armadio, qualche volta era una rinuncia quasi eroica; eppure per non venir menomati nella classifica di piccoli uomini, bisognava farlo.

Uno ha portato una volta a scuola una farfallona di quelle chiamate atropo. Ho fatto la lezione, li ho divertiti spiegando loro l'origine di questo nome, e Giancarlo, il possessore del tesoro, il giorno seguente portò la farfalla (imbalsamata, diceva lui) in ogni caso lavorata bene e ben ferma su un grazioso pezzettino di roccia.

E' stato inutile perfino lusingarlo colla descrizione del museo scolastico di quando ero bambina io; si è riportata a casa la sua farfalla, in barba a tutti i forse, secondo lui, poco onesti raggiri. Non tutte le materie però interessano i bambini in genere, come la zoologia, la botanica e tutto ciò che si

riferisce alla storia naturale, anche nella meccanica e nel lavoro in genere, l'attivismo si presta spontaneo, e queste nozioni o il lavoro si esprimono poi nel campo linguistico e nei problemi di aritmetica, divertendo gli scolari e con loro vantaggio.

Ma l'anno venturo in III, non molto potrà offrire il loro ambiente povero di libri, p. e., per la storia dei popoli antichi, se si trattasse di storia medioevale, il locale castello invece presenterebbe materiale interessante davvero.

Ma da quali precordi dovrebbero affiorare le regole grammaticali e ortografiche? Ho constatato coi miei occhi con un senso d'orrore la stesura zeppa di sbagli ortografici di qualche lettera, e ciò che maggiormente mi urtava era il vedere come gente esteriormente curata conosceva tanto poco le regole più elementari dell'ortografia. Questo marasma è universale, tanto che un giorno esasperata, son arrivata a dire che finchè con quattro ore giornaliere di lezioni dobbiamo condurre l'alunno a uscire dalla scuola elementare conoscendo un tanto della propria lingua da poter scrivere una lettera correttamente, non è il caso di angustiarsi per altri problemi.

Ho fatto capire (vedremo a ottobre quanto ne ricorderanno) che al plurale « ha » verbo diventa « hanno », che « hai » è preceduto magari sottinteso dal pronome « tu », che la « a » (preposizione) rimane tale e quale anche se volgo il pensiero al plurale.

Precedentemente con l'intuizione sotto agli occhi ho cercato di far intendere che « ho », « hai », « hanno » equivalgono a « possiedo », « possiede » ecc. e alla loro volta al « tengo » dei meridionali, come effettivamente il bimbo di turno alla cattedra, aveva in mano, momentaneamente possedeva, teneva a volta a volta un altro oggetto.

Ho usato molto i gessetti colorati per impressionare attraverso l'occhio i bambini, in modo che ritengano, p. e., il diverso uso della « e »; e alla congiunzione ho appiopatati un paio di manine tese una verso la parola precedente, e verso la seguente l'altra per far capire che unisce, che congiunge; ed essa, ho fatto osservare che rimane invariata al plurale, mentre la « è » copula si trasforma in sono.

Nel dettato ho fatto sempre ripetere singolarmente da due o tre bambini la frase intera prima di scriverla, e poi l'ho dettata secondo il senso a tre o quattro parole per volta.

Questo esercizio presentato come una gara di memoria, oltre servire allo sviluppo di tale facoltà, aiuta la chiarezza del pensiero ed è ottimo per il corredo linguistico.

Nel comporre sono andata coi piedi di piombo perchè l'esperienza mi ha insegnato che i prodigi delle prime classi si pagano generalmente più tardi.

Ho fatto molti esercizi in comune trattando fatterelli di cui lo scolaro è stato testimone in classe, oppure partendo da percezioni ben chiare.

A questo punto mi permetto di esprimere un mio parere: l'insegnante che ha esteso il suo programma particolareggiato, per un istintivo senso di coerenza, si trova impegnato a svolgere quanto in precedenza ha fissato; inoltre deve non trascurare quanto di occasionale, di non previsto gli aggiunge spontaneamente l'interesse della scolaresca.

D'altronde anche prepararsi per rimandare di giorno in giorno la lezione preparata non è piacevole; ne viene di conseguenza un lavoro vasto, ma affrettato, la percezione, l'intuizione che dovrebbero essere ben curate, chiare e profonde forzosamente risultano invece superficiali.

Non si troverà un giorno, che in-

novazioni su innovazioni, i frutti invece di essere diventati migliori hanno peggiorato?

E qui mi viene in mente un'altra cosa: a parte l'autogoverno, nell'ottimo testo di lettura che ho usato nella mia II, in un brano delle ultime pagine trovo che il malvezzo di mordicchiare la penna, deve essere una piega generale, non una esclusività dei miei bambini di questi ultimi tempi; e naturalmente questa abitudine antigienica e antiestetica nel brano non viene chiamata neppure malvezzo; non molti anni fa ancora, in nessuna mia classe dovevo cercare di correggere, di togliere questa antipatica magagna così inveterata; nessun libro che io sapia vi alludeva, o l'avrebbe fatto con indifferenza.

Nell'aritmetica sono stata intuitiva giovandomi di qualunque materiale, e ho cercato di insegnare giocando.

La prima volta nella mia vita di scuola ho insegnato ora nella II le operazioni incolonnate; ogni medaglia ha il suo rovescio: mentre, p. e., la meccanica della divisione scritta più presto viene appresa, meglio è, e insegnando presto le quattro operazioni scritte, si mette l'alunno nelle condizioni di uscire dalla III classe sapendo il più necessario, è certo che il tempo dedicato al programma di aritmetica, inteso in questa maniera va a scapito del calcolo mentale.

Ho dato grande importanza all'insegnamento religioso, inteso più che nella spiegazione del catechismo, come norma di vita nei rapporti coi nostri simili.

Oltre a quello della dottrina cristiana, ogni bambino ha acquistato tramite il R.do Ispettore di religione, un altro libriccino che abbiamo letto e spiegato.

Attraverso ai miracoli che tuttora avvengono per chi non disdegna di conoscerli, ho cercato secondo le mie possibilità, di far palpitare più viva la fede.

L'ambiente rurale secondo me, in questo riguardo è piuttosto ambiguo: non si manca alle funzioni, ma si bestemmia a tutto spiano; non si fanno obiezioni al sacerdote, ma a casa si parla in modo poco ortodosso anche davanti ai piccoli.

Ho sempre osservato che nessun insegnamento avvince i bambini come quello religioso; l'ho osservato specialmente quando dove ho insegnato per 27 anni dovevo presenziare alle due ore settimanali che durante tutto l'anno venivano impartite dal sacerdote catechista.

La stessa attesa estatica trovo anche nei bambini di qui, i quali p. e., dopo una intensa commozione per i fatti della settimana di passione, con la loro sincerità infantile, alla loro volta commuovono con le loro parole: « Come era bella la fiaba ». Oppure domandano se è proprio vero quello che è stato loro raccontato.

La mia aula ha spesso, e qualche genitore non assuefatto a ciò potrà dire troppo spesso, risuonato di canti.

Ho voluto che ogni bambino lasciasse andare la sua voce a pieni polmoni e ho trovato che le stonature, sempre ancora in grande stile, si sono però un poco arginate. Ho tentato anche con discreto risultato il canto per imitazione con qualche coloritura.

In questa abilità io vedo un mezzo educativo e per questo ne faccio largo uso.

Non vorrei fabbricare dei sentimentali, in quanto la psicologia, mentre nel sentimento esalta l'importanza, ammonisce però dicendo che esso può essere anche ostacolo grave nella vita spirituale dell'uomo.

Ma quanta gaiezza viene alla scuola dai suoi canti. E in questo grigiore di materialismo e di odio può attecchire il sentimento tanto da degenerare? O materialismo e odio non sono anch'essi le conseguenze di sentimenti portati ad una intensità eccessiva? Non so!

Penso ad un detto straniero, e mi rasserenano. Esso dice: « Oh viandante, varca pure fiducioso la soglia della casa da cui hai udito uscire un canto ».

Getto ancora uno sguardo al lavoro scolastico terminato in questi giorni.

Come sempre mi pare che il risultato non è stato adeguato alla fatica. Mi pare, come sempre, che talvolta ho preteso di più di quanto avrei dovuto; che qualche volta invece ho forse troppo lasciato correre, e in un'alternativa trepidante, a cui mette però la sua nota consolatrice, la coscienza d'aver fatto meglio che ho potuto, mi domando, come sempre, se malgrado l'autodominio continuo del maestro, il suo sforzo tenace per migliorarsi, in fondo, nel suo lavoro, egli riesca davvero a sopprimere l'impronta del proprio temperamento.

SCUOLA ELEMENTARE DI S. PAOLO
RELAZIONE FINALE ANNO SCOLASTICO 1949-50

Ins.: Staiz Maria Teresa

Classe II

Ripensando al lavoro compiuto in questo anno scolastico, devo riconoscere che tutti, gli alunni ed io, « abbiamo lavorato con amore, ma soprattutto con gioia ». Far lavorare con gioia è stata sempre una mia preoccupazione.

Cosa si fa con gioia? Solo ciò che piace, che corrisponde a un desiderio o a un bisogno; insomma si fa con gioia ciò che interessa. L'interesse, questa è la molla dell'attività psichica, come dice uno psicologo. Quindi, lavorando secondo la propria inclinazione, lo si fa con la gioia e l'entusiasmo di un gioco.

Ma oltre ad interessi che possono essere generali, si hanno anche interessi particolari. Partendo da questi principi, mi sono proposta di non imporre mai la lezione, ma attendere che questa sia richiesta, desiderata e di lasciare ampia libertà di lavoro agli alunni per non soffocare la loro spontaneità.

I risultati sono stati soddisfacenti, gli alunni hanno corrisposto; me lo hanno dimostrato il loro entusiasmo, l'interesse vivo nelle ricerche, la frequenza ed assiduità alle lezioni, ottenuta proprio spontaneamente, la disciplina non solo esteriore, ma sentita.

Ogni mattina, dopo il canto religioso, dedicavo cinque-dieci minuti ad ascoltare tutto ciò che gli alunni volevano dirmi. Ciò evitava interruzioni o divagamenti durante la lezione e mi dava modo di conoscere bene gli alunni e di riflettere le loro famiglie. Talvolta erano osservazioni che davano spunto per una lezione; talvolta segreti, e allora me li venivano a raccontare sottovoce, mentre io mi compiacevo delle loro confidenze; talvolta la confessione ingenua e sin-

cera di qualche malanno, forse ancora nascosto alla mamma, allora, con l'avvertimento e il consiglio, avevo modo di attuare quelle « lezioni minime » che così chiama Lombardo Radice e che sono tanto utili ed efficaci; talvolta era il libero sfogo di una gioia provata; e con che occhietti scintillanti mi annunciavano che avevano visto la prima rondine, o un nuovo fiore, o avevano letto tanto a casa o studiata una poesia non assegnata!... Così il dolore e la gioia di uno, spesso diventavano dolore e gioia di tutti. Questo ha contribuito a creare fusione e intimità nella classe. Iniziata la lezione, nasceva necessario e spontaneo il bisogno di autogoverno. Si doveva scegliere un dettato? (poichè in una seconda classe occorre anche il dettato e non lo si deve disprezzare fino al punto di abolirlo; io ho preferito non abusarne); certamente Antonio, bimbo irrequieto ed attivo mi diceva: « Signorina, io alzo la mano per quel dettato di prima! ». I compagni facevano altrettanto, io approvavo ed in un attimo la « votazione per alzata di mano » era fatta. Si doveva scegliere la meta per la passeggiata? (scopo: lezione all'aperto); altra rotazione per « alzata di mano ». E così per ogni attività.

Il tema obbligato ha lasciato posto alla composizione spontanea e veramente spontanei sono riusciti i pensierini. I miei bimbi non hanno scritto grandi cose, ma espresso ciò che più urgeva nell'anima loro con tanta sincerità e semplicità.

Hanno guardato la natura con occhi da poeti e c'è da commuoversi, leggendo qualche loro pensiero. Che dire di Rita, bimba sensibilissima, che dimentica il ra-

dicchio raccolto nell'orto, per scdersi sulla riva di un ruscello, sull'erbetta verde, per guardare l'acqua che corre?; e di Bianca, che non contenta di chiamarsi così, vuole anche essere « imbiancata » dalla neve, e se ne sta pacifica nel mezzo del cortile mentre nevica abbondantemente? Potrei ricordare ancora una infinita di « pensierini » nei quali ho doppiamente ammirato la delicatezza d'animo e l'espressione così semplice e spontanea. E' facile capire con quanta gioia scrivessero i pensierini, e come alcuni mi chiedessero il quaderno appena entrati in classe, « perchè avevano un bel pensiero da scrivere! ».

Spesso anche nell'ora di lavoro libero c'era qualcuno che scriveva, mentre altri disegnavano, lavoravano, copiavano brani o poesie, oppure leggevano. Per ottenere una « relativa » correttezza mi è giovato molto, in un primo tempo, far ripetere ad ognuno il pensiero ben pensato, prima che fosse scritto, poi esigere che ognuno se lo ripetesse per conto suo a voce afona. E' giovata molto la correzione immediata. Noto che i miei scolaretti, meno due o tre, hanno letto sempre tanto volentieri; penso che il bel libro di lettura e i libriccini o le schede della biblioteca abbiano contribuito a ciò. Molto spesso mi chiedevano i libri della biblioteca e bisognava vedere con che attenzione ognuno si concentrava sulla lettura!

Ho detto che gli alunni hanno guardato con occhi da poeti la natura, difatti abbiamo seguito con ansia il risveglio della primavera e abbiamo goduto e osservato attentamente quanto ci poteva interessare. Ho sempre atteso che gli alunni stessi mi offrissero lo spunto per queste lezioni e, in verità, me ne hanno offerti moltissimi.

Spesso le lezioni trovavano completamente nell'aritmetica; e calcoli orali e questi sono statiolti

da casi pratici e offerti dalla viva esperienza del bambino. Ho sempre incoraggiato gli alunni a porsi autoquesiti e mi sono resa conto come questo lavoro lasci la gioia di una scoperta e di una vittoria.

Ho voluto rendere il meno astratto e mnemonico possibile lo studio delle caselle. Oltre a far lavorare attivamente gli alunni con stecchini o altro materiale, in un apposito quaderno ho fatto illustrare i « prodotti » per renderli più intuitivi. Ciò ha destato interesse negli alunni.

Al disegno spontaneo si sono sempre dedicati tanto volentieri, i miei bimbi; io ho cercato di studiarli un po' anche attraverso il disegno e ho notato che è un mezzo di espressione efficacissimo e rende il grado di sviluppo mentale del disegnatore. Ho aspettato invano un disegno che rappresentasse una persona ritratta di profilo, ma nessuno era ancora giunto a quel grado di maturità. (L'anno scorso insegnai ugualmente in una seconda classe e ricordo che i profili erano frequenti).

So che ai bambini piace dedicarsi, nella scuola, a lavori manuali e non ho fatto altro che sfruttare questa loro volontaria attività. Ogni giorno, appena entrati in classe, due alunne si occupavano della pulizia dell'aula, mentre un bimbo teneva aggiornato un modesto bollettino meteorologico (non avevamo altro che il cielo da guardare e un termometro per la temperatura). Tutti questi lavori erano eseguiti per turno. Volentieri si dedicavano a curare le piantine seminate nelle cassette o... nei barattoli: prima il frumento, poi in primavera i vari fiori di campo. Mai in classe sono mancati i fiori, nemmeno d'inverno, durante il quale abbiamo supplito con rami verdi. Tutti gli alunni, vedevano l'aula bella (anche se purtroppo bella non era e invece molto umida), tanto che Carla scriveva nei pen-

sierini: « La mia aula diventa sempre più bella » ogni volta che si aggiungeva un quadretto, un cartellone, un fiore... Alle bimbe ho insegnato ad attaccare i bottoni ai loro grembiolini (sempre senza bottoni) a rammendare le maniche che spesso lasciavano uscire il gomito e a far qualche punto a maglia.

I bimbi si dedicavano intanto a intrecciar granturchine, poi a modellare uccellini o statuette con la creta che facilmente si trova nei canali vicini al paese.

Nel mese di maggio, abbiamo allevato i bachi da seta. Che costanza hanno avuto tutti in questo lavoro!, mai non hanno lasciato mancare la foglia fresca ai bachi. Quale interesse hanno dimostrato nell'osservare la crescita, la metamorfosi di questo insetto! Ho voluto tenere in classe questo allevamento in miniatura, con triplice scopo: per far lavorare gli alunni, per abituarli all'osservazione e per aver argomento per i pensierini. Difatti, contemporaneamente ho incominciato a far scri-

vere in un apposito quaderno « la storia dei bachi da seta » e gli alunni liberamente vi segnavano le osservazioni.

Concludendo, la più grande soddisfazione che ho provato nella scuola, mi è stata data in cambio e in proporzione della libertà che ho lasciato agli alunni. Questa libertà, come io l'ho intesa e attuata nella mia classe, ha favorito l'esplicitarsi della personalità, ha dato a tutti, anche ai tardivi un senso di consapevolezza e dignità che finora era solo retaggio degli intelligenti. Ognuno, seguendo le proprie attitudini, ha lavorato con maggior impegno, per lo meno il suo lavoro è stato considerato qualcosa di vivo e di sentito.

Avrò io adempiuto al mio grave compito di maestra? Spero di sì, poichè nel mio insegnamento ho sempre tenuto presente il fine ultimo della educazione e ho cercato quindi di educare il bimbo in tutta la sua personalità e di renderlo una persona cosciente dei suoi diritti e dei suoi doveri.

SCUOLA ELEMENTARE DI S. GIORGIO DELLA RICHINVELDA RELAZIONE FINALE ANNO SCOLASTICO 1949-50

Ins.: Zannier Mario

Classe III

All'inizio di questo anno scolastico mi venne assegnata dalla Direttrice Didattica la terza classe mista del Capoluogo, una classe che — anche a suo giudizio — aveva bisogno di essere tirata su, come si dice comunemente, non soltanto dal lato « sapere » ma anche, e specialmente, dal lato « disciplina ». Si trattava di 32 alunni, esattamente metà maschi e metà femmine, che avevano fatto l'abitudine al chiasso ed al disordine più che alla turbolenza; più a pensare ad alta voce, così per vezzo, che a chiacchierare per cattiveria. In tali condizioni di fatti era evidente che il profitto ne riuscisse

sminuito e che l'imparaticcio fosse stata la conclusione logica di un anno scolastico un po' disgraziato.

Questo senza voler farne carico alle tre colleghe che si erano avvicendate durante l'anno scolastico nella classe seconda dalla quale provenivano la maggior parte degli alunni, eccezion fatta di soli sei ripetenti. Ci sono, infatti, degli imponderabili qualche volta nella scuola di cui non tanto facilmente possiamo renderci conto, almeno in un primo tempo: elementi di troppo vaste influenze che hanno le radici anche fuori dell'ambiente scolastico.

Mi misi, ad ogni modo, di buona

voglia al mio lavoro tenendo presente e deciso anche a perder tempo all'inizio dell'anno scolastico pur di riuscire nell'intento, ben sicuro che il tempo perduto l'avrei riacquistato in seguito.

Convinto che la Scuola deve prima di tutto e soprattutto educare e che l'istruzione ha le sue radici profonde nel fatto educativo, mi prefissi di volgere innanzitutto la mia attività a far sì che gli alunni si avvezzassero a prender vigore, come piante novelle, dalle proprie radici e non da virgulti presi a prestito da altri ed appiccicati a sè. In altre parole ritenni di dover ricorrere senz'altro all'autogoverno disciplinare, già da me sperimentato negli anni scolastici decorsi con buon successo.

In considerazione dell'età degli alunni, diversa evidentemente da quella di scolari di quinta, ritenni opportuno procedere assai più lentamente in modo da non dover correre il rischio di compromettere ogni cosa col tornare da capo e ricorrere ad altri mezzi nel caso di insuccesso. Divisi la scolaresca in quattro squadre e misi in gara tra loro le squadre allo scopo di ottenere che le buone abitudini scolastiche venissero attuate facendo leva sul senso di amor proprio collettivo più che sulla imposizione cattedratica; si da normalizzare, inavvertitamente e quasi senza sforzo, la loro vita scolastica. Per meglio riuscirci, istituì i « meriti » di squadra, accuratamente registrati su di un quadernetto con una semplice contabilità di meriti e di demeriti, di avere e di dare che interessò oltre ogni dire la scolaresca. La resa di conto o bilancio fu in un primo tempo settimanale e, dopo il primo mese, quindicinale.

Quando mi accorsi che il « giuoco di squadra » aveva fatto breccia e che la scolaresca si era calmata attuando, quasi senza avvedersene, il regime di vita scolastica che de-

sideravo, dalla rivalutazione della classe passai al lavoro più difficile, alla rivalutazione individuale. Prendendo lo spunto dalle inevitabili mancanze disciplinari che riscontravo nelle squadre per causa di alcuni dei loro componenti, condussi gli alunni un po' alla volta a riconoscere che il comportamento della squadra dipendeva essenzialmente dal comportamento di ognuno d'essi; che ogni loro atto andava quindi considerato in rapporto alla loro individualità prima ancora di quella collettiva di squadra, a sua volta legata alla vita dell'intera classe, che quindi la libertà nostra è un dono divino di cui dobbiamo fare retto uso in quanto che noi siamo liberi fin quando la propria libertà non cozza con quella degli altri. Queste considerazioni più che tema di lezioni di morale vere e proprie furono oggetto di conversazioni e di riflessioni occasionali oppure di commenti individuali sul quaderno di casa. E' stato un vero peccato che non ho avuto l'accortezza di raccogliere questi commenti, almeno i più significativi, su di un quaderno di classe; ciò che farò senz'altro nel prossimo anno scolastico.

Fu questo il lavoro più lungo e difficile; un lavoro d'ogni giorno, direi quasi d'ogni istante della vita scolastica, poichè il fanciullo è per istinto egoista e pensa ed agisce prima di tutto e soprattutto per sè. Incontrai difficoltà ad ogni pie' sospinto e più di una volta, quando speravo di aver raggiunto già una prima mèta, mi trovavo costretto a ricominciare pazientemente da capo. Perdetti, lo confesso, non una volta sola la pazienza tanto da sentirmi quasi tentato di ricorrere al vecchio sistema della disciplina imposta; ma poi, persuaso della bontà e della razionalità dell'autogoverno, mi ripresi e perseverai nella via tracciata.

Oggi, ad anno scolastico termi-

nato, nel fare il consuntivo del mio lavoro constatato che, anche se i risultati non sono stati propriamente lusinghieri, il buon seme è stato gettato. Non si possono fare miracoli in un anno solo con classi simili anche adottando il migliore dei sistemi disciplinari. Una delle cause per cui i risultati in tanti casi hanno lasciato, un po' a desiderare credo debba attribuirsi al fatto che ho dato soverchia importanza in principio al lavoro di squadra, di modo che, nel secondo periodo, troppo facilmente negli alunni più vivaci l'ambizione di far primeggiare la propria squadra si sovrappone al lavoro di introspezione ed alla preoccupazione di migliorare se stesso. Ma, d'altra parte, son certo che un altr'anno mi sarà più facile riprendere il lavoro e, con la maggioranza della scolarezza adusata al mio passo, cammineremo più spediti e più sicuri.

Per quanto riguarda lo svolgimento del programma, debbo soltanto dire che mi sono preoccupato di dare al mio insegnamento il carattere di « scuola attiva » allo scopo di ottenere la collaborazione dei miei alunni, prima condizione per il conseguimento di una cultura aderente e veramente utile alla vita. E l'esito dell'anno scolastico sta appunto lì a dimostrare che i migliori elementi si sono rivelati all'atto pratico proprio coloro che durante l'anno hanno partecipato più attivamente al lavoro scolastico. Mi propongo un altr'anno in quarta classe di far in modo che l'attivismo acquisti nella mia scuola nuove importanti posizioni, specialmente in fatto di lingua italiana, alla quale intendo dedicare particolarmente l'attività della scolarezza.

Nulla di particolare debbo rilevare circa lo svolgimento del programma delle singole materie dal momento che è stato normale e contenuto nei limiti del programma

annuale da me tracciato all'inizio dell'anno scolastico. Voglio invece accennare ad un accorgimento da me usato in aritmetica per quanto riguarda il sistema metrico decimale dal momento che i risultati ottenuti sono stati ottimi per la facilità con cui gli alunni giungono ad effettuare con sicurezza e logicità le equivalenze. Acquisita, attraverso ad un lavoro oggettivo e sperimentale, la nozione delle varie misure, ho dato la massima importanza alla lettura ed alla scomposizione dei numeri indicanti le misure stesse. Di modo che la riduzione, ad esempio, di m. 326 in hm., risulta chiara dalla scomposizione del numero stesso, nel quale le cifre indicano 326 m., 32 dm. e 3 hm.; gli hm. sono perciò 3 e quindi $m. 326 = hm. 3,26$. Una cosa semplicissima, come si vede, senza costringere l'alunno a dover star lì perdersi nel ragionamento che per ridurre i m. in hm. bisogna dividere il numero per 100, perchè ci vogliono 100 m. per fare un hm.; che per dividere un numero intero per 100 si deve mettere la virgola da destra verso sinistra di due posti perchè il 100 ha due zeri. Se mai questo lavoro verrà effettuato in conseguenza giacchè l'alunno si renderà subito conto che il numero è stato così diviso per 100, essendo 100 m. equivalenti ad un hm. Senza dire poi che con l'accorgimento da me usato è il bambino stesso che, attraverso alla lettura ed alla scomposizione del numero, è « attivo ». Il maestro non farà che guidarlo e farlo riflettere, ma è lui, l'alunno, che giunge con le sue forze alla conquista. Ecco dunque di conseguenza messe nei ferrivecchi le tradizionali scale alle quali un tempo (ho insegnato l'ultima volta in terza 15 anni fa) anch'io facevo ricorso.

E concludo constatando ancora una volta che ogni anno che passa, per me insegnante, segna una tap-

pa di esperienza pedagogica e didattica, nuova conquista che deve servirmi per l'anno scolastico che verrà. Solo così l'opera mia sarà efficace, giacchè fermarsi vuol dire impaludare nella morta gora del mestierantismo e della passività. Nulla di definitivo deve stagnare nella Scuola se la Scuola — com'è

vero — deve camminare di pari passo col progredire della vita sociale alla quale essa serve di preparazione. Ecco perchè ogni anno io mi sento « maestro novello » anche se la mia carriera sta volgendo ormai alla fine ed ho fatto i capelli bianchi nella Scuola e per la Scuola.

MEDITANDO SU "STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA,, (N. 1 - 1951)

« Soprattutto è assurdo parlare di autogoverno in una IV o in una V se i bambini non sono stati abituati sin dalle prime classi gradualmente » (pag. 4).

Per ragioni ambientali, da cinque anni, io reggo una V e VI abbinata e, poichè i miei alunni non sono stati abituati sin dal loro primo incontro con la scuola all'autogoverno didattico-disciplinare, io dovrei, dunque, rinunciare a gettarne le basi, pena l'assurdo?! Sì, capisco, il vostro ammonimento ha ragione di essere per prevenire l'avventura di inesperti in un campo tanto determinativo come l'educazione! Tuttavia mi pare giovevole una discussione in merito: per farmi luce e per riceverne.

Per maestri che si vanno quotidianamente preparando all'insegnamento attraverso un cosciente lavoro di osservazione e di riflessione, e sono i più (nel Friuli ch'io vedo almeno!); per maestri che hanno chiaro il concetto di graduazione di sviluppo psichico, di finalità educativa quale consapevole elevazione a Dio nell'ordine, nella verità, nella giustizia sociale, nella pace del vero amore; per maestri che si sono convinti: I) che solo

la libertà (non licenza) genera, sia pure attraverso un lungo lento lavoro, l'ordine razionale equilibrante; II) che solo i problemi vissuti geneticamente secondo, ben s'intende, il proprio momento storico di sviluppo, portano alla personalità; per questi maestri, dico, instaurare l'autogoverno in V-VI, o magari, nelle scuole popolari per adulti, mi pare debba essere sempre tempestivo, fecondo reale. Si potranno vagliare i risultati pro abitudini buone conseguite, perchè lo spazio di pochi mesi non consente allenamenti e prove tali da conquistare queste abitudini in concretezza immediata, ma... quante volte un seme interrato nella tarda primavera, non genera una pianta, tale e forse superiore, per robustezza, a quello seminato ai primi tepori? L'essenziale, come esorta il prof. G. Gabrielli, è la profonda serietà, pel maestro d'una scuola attiva.

L'alunno cammina da sè ma tu, per esserne la guida, devi tener ben alta la lampada se vuoi illuminarlo lungo il vasto cammino...

Esaminiamo uno dei cardini che regge tutta la scuola attiva: conoscere l'alunno singolo e la piccola società organica di cui egli diviene

membro vitale. In una scuola dove la disciplina è imposta, dove il sapere è travasato e quindi, in buona parte affidato alla memoria, sia pure, com'è di moda, memoria visiva, ci si può accontentare d'una conoscenza di relazione casuale. Infatti, a furia di ripetere, tutti arriveranno alla rispostina saccente, all'estensione abbastanza corretta di una frittatina di comporre tessuto con mirabili frasi fatte alla risoluzione d'un problema già impostato nei suoi elementi. Castiga che ti castiga tutti « staranno » buoni... Ma, in una scuola ove c'è « libertà di tempo e di maniera » (Boschetti-Alberti), se il maestro non s'impegna a fondo nello scoprire il fanciullo vivo, cioè in evoluzione; se non è allenato a cogliere la fisionomia viva della sua classe, che può mutare, positivamente o meno, per l'apporto d'un solo elemento (« E' Caio che mi rovina tutti! E' Tizio che lievita, galvanizza la classe! »), non può fare opera formativa.

E come farebbe a promuovere lo interesse-motore, se le potenze generative dello spirito e quelle ambientali dei suoi « nati a seguir virtute e conoscenza » non gli sono umanamente chiare? Vediamo già qui, che quel tale « assurdo » può dilenarsi solo per l'intrinseco del maestro.

Ma diamo anche uno sguardo alla gradualità. Risvegliare nel fanciullo l'individualità che per quattro anni ha avuto quasi comprensione è cosa che richiede un savio, oculato, ma non impossibile, lavoro. Come ho già scritto lo scorso anno si comincia col far mettere ordine nell'osservazione (sensazioni visive, auditive, olfattive, gustative, tattili e percezioni e reazioni relative). Poi si passa alla cooperazione ordinata, su argomento (centro d'interesse). Cooperazione suggerita tanto chiaramente dal prof. G. Gabrielli. La cooperazione conduce al lavoro li-

bero, per buona parte della giornata. Poi... oh, lasciatemi dire! poi tutto va da sè, perchè il maestro non può non innamorarsi, come lo scolaro, di questa libertà di tempo, che sfocia, direi, naturalmente, nella libertà di maniera. Questa si autogenererà con lentezza; gli sgomenti non mancheranno; tu la vedrai fiorire magari soltanto in aprile!... Saranno queste righe che te la denunceranno: « La mia negligenza non mi ha fatto sudare per cercare le piantine coi fiori selvatici nei campi e nei prati e confrontarle con quelle dei giardini della stessa famiglia; ho osservato quelle portate dai compagni ecc. » (Mario De-Colle). « Come faceva l'acqua ad arrivare fin dove il ramo della vite era stato potato? Ho pensato alle alte e basse maree che ho visto in colonia al mare, poi ai gas. Il vapore va in alto. E poi c'è quella roba che dice Galileo che guarderò sull'enciclopedia della maestra » (Elio Costantini). (Lo argomento, linfa ascendente, sarà poi discusso colla maestra nell'academia quotidiana o lezione in cooperativismo, e si completerà con una cosciente elevazione alla grandezza di Dio).

Ed ora ditemi, anche se fino ad aprile, gli alunni sono rimasti nel riflesso del sapere del maestro, che cosa hanno perduto rispetto alla scuola informativa?

L'alunno che si è liberato dallo adultismo, si mostra qual'è; è sereno perchè diventa consapevole della sua potenza di ascendere. Forse non avrà ancora conquiso quelle date cognizioni, ma credete che ritardi tanto a conquisarle da sè? Quello che noi vogliamo è questo: che il fanciullo, nell'apprendere il sapere strumentale, trovi quegli allenamenti e quelle prove che lo rendano in avvenire « uomo di buona volontà » non è vero maestro Mario Mazza? Altrimenti avrebbe ragione barba Rico di Trasaghis: « Miei quant ca no erin

tantas scuelas, a erin pui bunas, pui dongja al Signor ».

Autogoverno didattico-disciplinare anche in IV e V, dunque, se vogliamo fare opera profondamente formativa. E... senza preconcetti sul quando cominciare!

I. Zardo Burigana

SPUNTI DI CRONACA

Novembre 1950

Classi V e VI

« Il progresso tecnico dell'ultimo cinquantennio ha creato uno squilibrio nella considerazione degli umani valori. Sta in noi maestri cooperatori dei genitori e dei sacerdoti, di riportare l'umanità agli alti valori dello spirito, coll'insegnare a leggere.

Cominciamo col far leggere bene per far capire il testo anche nelle sue più tenui sfumature e farne materia di vita ».

Scheda guida:

N. 1 - Prima parte della poesia -

Testo: « A nanna » (Pascoli)

Muggiando i buoi tornavano alle stalle la gente, ciarlando per la via, [le saltava coi marrelli sulle spalle

Che scena, di città o di campagna, descrivono questi tre versi? In pianura od in pendio? Sarà stato mattino, mezzogiorno, sera? Chi sono gli attori di questa scena? Che cosa fanno? Ci sono immagini visive ed auditive e quali, in questa scena? Perché avranno muggiato i buoi? Perché si è adoperato il verbo « ciarlare » e non « parlare »? Come si chiamano in dialetto i marrelli? Sai cosa vuol dire serenità, pace pel lavoro compiuto, pel dovere compiuto? Ti piacciono questi tre versi e perché? A Trasaghis avvengono scene analoghe? Provati a descrivere una scena analoga.

Se io avessi « spiegato » i tre versi, in una lezione collettiva, a-

vrei certamente usato gli stessi accorgimenti. Ma chissà se tutti erano disposti a partecipare alla lezione con interesse spontaneo, cioè non solo con l'attenzione promossa dal maestro! Così, invece, il fanciullo è libero di scegliere il suo momento. Inoltre può riflettere a suo agio ed analizzare con calma la domanda e farla proprio sua. Per modo, che qualche cosa si concreti per la meta, che è il giungere ad autoporsi abitualmente parecchie domande ed a sentire la gioia della conquista integrale del testo materia di vita giusta. Presento qui i due lavori, dei meglio dotati, compilati per analogia.

*Col fardello della legna sulle spalle,
ombre scure sul sentiero del monte
scendono giulive le mamme a valle.*

(Costantino Romanino - cl. VI)

*Mentre suona dell'Ave la campanella
tornan all'ovile le caprettine
seguendo Roman, vecchio pastore,
che a Dio innalza il cuore.*

(Mazzolini Gioiella - cl. V)

Gennaio 1951

Grande fervore di precisione stamane nella mia scuola fra un gruppo di alunni intenti, ciascuno per proprio conto, a trovare il rapporto tra il lato del quadrato ed una delle sue diagonali. Maneggio di righe, di squadre, anche di compassi! Ad un certo momento il rapporto è trovato. Ma, guarda caso! non è identico per tutti come avrebbe dovuto... Fervore allora di verifiche! E poi scambio di lavoro di verifiche! Finalmente ci si avvicina col risultato ed è un piccolo trionfo! La precisione, la costanza, ecco due potenze che concorrono a formare il carattere, ed eccone un esempio di allenamento nella scuola. Allenamento vivace spontaneo fattivo perchè creato dall'interesse, che sa depositare nello spirito quella gioia che sospinge ad altre conquiste.

Ins. I. Zardo Burigana

SCUOLA MEDIA

CONVEGNO DI S. VITO AL TAGLIAMENTO - 20 febbraio 1951
— Sezione staccata della Scuola Media Governativa di Porde-
none.

Non avendo gli insegnanti steso il loro programma didattico o non avendolo inviato al Provveditorato (vogliamo credere, nel primo caso, che non si tratti di pigrizia, il che non farebbe certo onore!!!) e mancando, anche in alcuni programmi che sono stati inviati, una base di discussione sui criteri di formulazione e sui principi seguiti dagli insegnanti nello stenderli, iniziamo il nostro discorso genericamente. Si parla di attivismo; se ne parla tanto e da molti è ripetuto come uno slogan di cui non si conoscono i fondamentali presupposti; è fatale quindi che si finisca per dire è una « moda » o un luogo comune. E' però grave che si trincino giudizi senza rendersi conto di quanto è oggetto di critica e che — da alcuni almeno — si persista nel rimanere perennemente in uno stato di... abulia, di indifferenza anche di fronte alla costata personale ignoranza. Se vogliamo trasmettere ai nostri alunni un minimo di entusiasmo, di fervore per il lavoro e lo studio, che non si riduca al piacere esteriore di gustare un brano delle meravigliose avventure di Ulisse o di una spedizione al Polo Nord; se vogliamo che nelle aule della scuola media entri la vita, ma la vita vera, quale gli scrittori ritraggono, rappresentano nelle loro opere; se non vogliamo, per dirla con una immagine, continuare ad usare la diligenza quando l'umanità adopera

l'aeroplano, bisogna pur una buona volta aprire gli occhi e adeguarsi alle esigenze della vita dei giovani nella società moderna. E la pedagogia s'è da tempo orientata in questo senso.

L'attivismo non è che l'adeguazione dei metodi d'insegnamento, alle reali necessità della natura del fanciullo e dell'adolescente. Esso, facendo leva sul naturale impulso dell'uomo a fare e a studiare ciò che meglio risponde al suo « mondo », suscita, stimola l'interesse dei giovani e su questo interesse impernia tutto il lavoro di acquisizione del sapere e l'educazione. Diremo di più; l'attivismo è anche dovuto alle mutate condizioni politiche. In regime di democrazia, essendo l'uomo, il cittadino chiamato a far parte del governo della cosa pubblica — ad autogovernarsi, come si usa dire — si mira a preparare fin dagli anni della puerizia il terreno favorevole per la comprensione dei problemi della vita sociale, a rendere l'uomo consapevole e responsabile dei propri atti; e ciò non è possibile se non in clima di libertà; e libertà non è possibile se il giovane non è « attivo », se l'insegnante persiste a considerare la sua classe nella perfetta immobilità sui banchi, con tutto quel che segue: lezione, interrogazione, classificazione, disciplina ecc. S'avrà voglia allora di riformare la scuola: ed i programmi, come gli insegnanti stessi da tempo chiedono! Non servirà a nulla. Anche un pessimo programma in mano ad un insegnante che si rispetti, darà ottimi risultati; e per quanto buoni, i nuovi programmi lasceranno

il tempo che trovano, se non riformiamo noi stessi!

Ricordiamo che la scuola è fatta per l'alunno e non per gli insegnanti, come accadeva nella scuola tradizionale e tuttora accade in troppi casi.

In che modo possono tradursi in una tecnica questi principi? Come si possono insomma attuare nella scuola media i principi dell'attivismo?

Passiamo in rassegna qualche materia.

L'attivismo parte da questa considerazione: gli alunni hanno degli interessi, ma non interessi uguali. Se l'insegnante fa lezione, « spiega » e interroga, ciò può non corrispondere agli interessi e alla personalità dell'alunno, di cui è invece indispensabile tener conto, se pensiamo che la nostra azione sia prevalentemente educativa, formatrice.

Per il latino, il prof. Bonura ad es., pensa che prima di iniziare lo studio di questa lingua, bisogna che l'alunno si impossessi della lingua italiana e sostiene che per l'italiano, il metodo attivo ha poco da fare... Egli, in prima, per l'italiano, comincia con esemplificazioni: scrive esempi alla lavagna, con parti del discorso uguali, in modo che l'alunno s'addestri a cogliere proprio quelle parti che dovrà riconoscere e adoperare. Scoperta la « legge » che si ripete nelle frasi, egli pensa che ciò gli giovi per il latino e che stimoli i ragazzi a « provare » le proprie capacità. Sostiene inoltre che non è possibile l'attivismo con l'attuale ordinamento scolastico, disciplinare, di programmi, orari ecc.

La prof. Lena non condivide; e cerca invece di « far fare l'orecchio » allo stile, che i ragazzi si abituino alla osservazione. I temi sono liberi; li scelgono i ragazzi stessi.

Vi sono dunque ostacoli, all'attivismo. Ad es., l'immobilità sui

banchi, gli orari. Ma è evidente che se il ragazzo non prova interesse — potremmo dire anzi: se l'insegnante non sa interessarlo — per ciò che si fa nella scuola, non può star fermo. Ma se è interessato a ciò che si fa, è perfettamente indifferente che stia fermo o si muova. In un'officina, per es. è condizione essenziale e necessaria il muoversi, se non altro per prendere gli strumenti del mestiere. Starà all'insegnante fare della sua scuola una vera officina di lavoro, dove si « collabora » per uno scopo comune, e creare nella sua aula gli « strumenti » del lavoro che possono andare dalla bibliotechina di classe a tutta una serie di materiale didattico costruito o procurato in collaborazione dagli alunni. Sugli orari si può esser più d'accordo. Qualche ostacolo essi lo presentano, in relazione anche alle disponibilità delle aule e alle esigenze degli scolari e delle famiglie stesse.

Il prof. Perulli osserva che il metodo attivo non è una novità; e che lo ha sempre applicato. Ma il nostro discorso non è rivolto a questo o a quell'insegnante. E la realtà è che la maggior parte degli insegnanti intende la scuola come un luogo dove si va a « far lezione », a travasare il sapere che altri insegnanti hanno travasato in noi, noncuranti se questo risponda o meno agli interessi supremi della personalità dell'adolescente. Dice bene il prof. Perulli, che l'insegnante è il mediatore tra l'alunno e l'ambiente che l'alunno stesso deve conquistare. Il ragazzo ha generalmente interessi concreti: ma ciò non è vero sempre e in ogni modo comincia a non essere vero proprio nel periodo dell'adolescenza, quando il ragazzo manifesta i primi interessi astratti, ideali intellettualistici: su quali far leva? E' chiaro che non si può dare una risposta. O meglio che essa la può dare soltanto l'insegnante che ha

studiato i suoi alunni e ne asseconderà gli interessi predominanti, curando naturalmente che nascano e si sviluppino quelli che lo avviino a « farsi » uomo consapevole che domani avrà il suo posto nella vita. Tra i mezzi che più servono ad accostare il fanciullo ai suoi interessi viene indicata dal prof. Perulli l'abitudine alla osservazione. Esatto. Ma occorre anche tener conto che su ciò influiscono l'ambiente, il sesso, le abitudini familiari, la vita in comune l'età dell'alunno ecc. E l'insegnante non può e non deve ignorare questi aspetti su cui la psicologia stessa richiama l'attenzione.

Il prof. Zovi sostiene che prima di ogni altra cosa si deve curare la ortografia e poi sviluppare lo spirito di osservazione.

Risulta chiaro dalle diverse posizioni, quanto differenti siano i criteri con cui gli insegnanti conducono il loro insegnamento. A parte il fatto che una grammatica italiana studiata a base di « ortografia, regole, coniugazioni » ecc. non si riesce a capire come possa riuscire « interessante » e utile a sviluppare lo spirito d'osservazione, resta da vedere se a scuola si debba apprendere la grammatica italiana o la lingua italiana; nel primo caso nessuno vorrà negare l'aridità e il fastidio che ne deriverebbe all'alunno. Se invece è la lingua viva che si deve imparare, essa non s'imparerà che usandola, leggendo e conversando molto; alla grammatica si arriverà attraverso la lingua.

Si accenna infine al metodo Payot (vedere Didattica del Casotti) per passare a discutere del latino e della analisi logica che secondo alcuni, tra cui la prof. Lena, deve assolutamente precedere lo studio della lingua latina. Appare dunque evidente negli insegnanti, la tendenza a far studiare regole, formule, più che la espressione stessa e quindi la lingua:

fondata perciò l'opinione che l'attivismo — nel suo vero significato — o non è capito o se inteso, non è applicato. E la ragione che ci è parsa più fondata è che costi fatica uscire dalle abitudini, dalla « routine », dall'andazzo.

Infatti per far essere attivi gli alunni, bisogna che lo siano — e ben di più gli insegnanti; e ciò costa fatica, molta fatica, perchè occorre studiare, prepararsi, seguire gli alunni uno per uno, « perder » tempo.

Ma non è l'insegnante pagato per questo?

SAN VITO AL TAGLIAMENTO - 20 febbraio 1951 — Scuola di Avviamento Industriale.

Nel breve incontro, dovuto alla limitatezza del tempo disponibile, si sono esaminate alcune relazioni di insegnanti; esse sono apparse, a dir vero, più relazioni finali che preventive, riflettenti cioè il programma da svolgere.

Torniamo sull'argomento del programma didattico, distinguendo da quello di insegnamento vero e proprio. Il prof. Bisogni ci legge il suo.

Nel complesso notiamo che, per una scuola di avviamento, c'è un po' la tendenza a far un passo più lungo della gamba. Le lagnanze che si sentono sul rendimento e sulle capacità degli allievi, potrebbero apparire ingiustificate o almeno fondate su motivi non del tutto plausibili. E forse dipendono dal fatto che gli insegnanti non sanno adattarsi all'ambiente nel quale si svolge la loro opera, al tipo di scuola, alla classe sociale cui gli alunni stessi appartengono.

E son questi, si badi bene, motivi più che sufficienti per impostare uno studio accurato dell'azione didattica.

Ad es., gli alunni non seguono, non si interessano? Beh! Domandiamoci se alle volte non siamo noi

i colpevoli, che non li sappiamo interessare.

Si cominci con lo scendere dalla cattedra ed evitare di « far lezione » « spiegando » per ore e ore, le pagine di storia e di geografia.

Abbiamo avuto due buoni esempi. Quello del direttore, l'ing. Doria, che ha impiantato lo studio della pila, portando più pile e facendole osservare e smontare dagli alunni stessi, perchè ne imparassero, « de visu », le singole parti e l'uso e i tipi diversi ecc. E quello del prof. Donadon che interessa gli alunni, li tien desti, non facendo loro leggere il testo che poi sarà pappagallescamente ripetuto il giorno dopo, ma portando e facendo portare, illustrazioni, fotografie, riferentisi a fatti storici a località di cui si sta facendo uno studio. Per le interrogazioni, procede a domanda e risposta, per abituare il ragazzo a parlare e a sciogliersi dalla sua timidezza.

Per tutto questo occorre però che le lezioni siano fatte precedere da una raccolta di materiale e la elaborazione in classe segua alla preparazione domestica degli alunni.

Si osserva che questi ragazzi hanno poco tempo per studiare a casa.

Tanto meglio, per non pretendere che in quel poco tempo si annoino a rileggere svogliatamente quel che l'insegnante ha fatto leggere in classe. Invece che farli studiare ciò che il professore ha spiegato, perchè non allenarli a sforzarsi a far da soli, a impiegare il tempo nel prepararsi per « discutere » in classe più che « ripetere » quel che hanno sentito. Certo; per far questo, l'insegnante, deve lavorare, prepararsi egli stesso, studiare i mezzi più idonei al successo; far questo « costa fatica ». Lo ammettiamo.

Ma quando siamo entrati nella scuola ci è forse stato offerto un periodo di riposo?

CONVEGNO DI TARVISIO - 20 marzo 1951 — Scuola Media Governativa.

Tra la neve ed il sole. Convegno interessante per l'apporto costruttivo degli insegnanti che mostrano interesse al loro « mestiere »!

La discussione s'impenna sul metodo. Le critiche non sono una novità: già nel settecento e nell'ottocento si diceva male del metodo; ma quel che conta è di sentire il problema del metodo. Dalle relazioni degli insegnanti appare che è sentito. Il prof. Zappalà ne parla diffusamente e dal suo intervento si prende spunto per un chiarimento. Egli dice che vuol evitare ai ragazzi « noia e fatica » perchè studino con amore. Facciamo buona metà della sua affermazione.

Evitare la noia sta bene: sulla fatica si può discutere. Il ragazzo la sentirà meno quando fa ciò che risponde meglio ai suoi interessi concreti ed astratti, ma deve pur abituarsi anche a capire e a provare che la fatica bisogna saperla sopportare. Quanto alle ripetizioni della materia ch'egli pretende continuamente, pensiamo che sia bene tornare alle cose note, ma che ciò vada fatto non tanto per « ripetere » quanto per approfondire, per progredire insomma.

Il prof. Tonutti di Pontebba parla di autogoverno. E' il meglio che si possa fare per la disciplina. Ma le invece per la dettatura di regole di grammatica. La dettatura è quasi sempre un pessimo espediente didattico. E via le troppe eccezioni di cui si infarciscono le menti degli alunni. Non basta la grammatica? A che può servire un'eccezione che si ritrova magari come « apax legomenon » nella lingua latina? Tocchiamo anche della educazione fisica di cui l'insegnante ha presentato una buona relazione: e della lingua straniera.

La prof. Hoffmann a proposito di attivismo dice che le par difficile innestare sempre la vita e gli

interessi del giovane, nel programma; per es. parlare del profumo della primavera e innestarvi lo studio dell'Iliade.

Il preside don Zucchiatti accenna alla unità d'insegnamento e si pone il problema dello iato tra le attività scolastiche dell'adolescente e la sua vita, le attività extrascolastiche ecc.

Ci è parso che la questione si riduca al programma e alla sua formulazione e stesura, in quanto l'autogoverno, l'unità d'insegnamento, di cui parla don Zucchiatti e i cicli di lezioni di cui è cenno in alcune altre relazioni si riconducano alla formazione del programma « Didattico » distinto dal programma d'insegnamento come diciamo per il convegno di Sacile.

Ora il programma didattico dovrebbe essere necessariamente « unitario » in quanto è il collegio stesso degli insegnanti che all'inizio dell'anno stabilisce i criteri generali da seguire. E se questo è stato l'intendimento del collegio ogni insegnante, nello stendere poi il suo programma, dovrebbe tener presente l'indirizzo che di comune accordo è stato deciso di seguire.

C'è un programma unico per le scuole dello stesso tipo o c'è un programma diverso per ogni scuola? In altre parole, il programma ministeriale, è valido per Tarvisio e per Trapani o Roma indifferentemente, o si devono formulare programmi diversi in ciascuna località? Il prof. Zappalà dice che prima bisogna fermarsi sul « cosa » s'insegna o « come » s'insegna.

La prof. Casella invece osserva che occorre stabilire il fine cui si mira nella scuola e poi attuare il programma « ministeriale » in relazione a tal fine.

V'è della verità in tutte queste affermazioni. Domandiamoci intanto: la scuola media, già chiamata « scuola ponte » è essa selettiva o orientativa?

Qualcuno dissente, ma general-

mente si ammette la sua funzione di orientamento. Tenuto conto allora di questa finalità, ne deriva che non importa tanto impartire una gran quantità di nozioni e notizie e dati e fatti, quanto dare una visione il più possibile chiara e sintetica del sapere per creare appunto quell'orientamento che permetta all'alunno di scegliere la sua strada. In questo senso l'alunno, va considerato come unità e va coltivato singolarmente.

Certo che se l'insegnamento è collettivo e non individuale, l'alunno che per esempio ripete o che in un'altra classe ha fatto poco, non si troverà bene; ed avrebbe allora ragione la prof. Hoffmann che sostiene essere il programma ministeriale un po' il « sacco » della materia da svolgere per un dato fine; avuto questo, non abbiamo bisogno d'altro. E ciò comporterebbe che sul programma non si deva tornar più. Ma se l'insegnamento è invece individualizzato e si ha di mira la formazione di personalità e l'orientamento dei giovani, allora ha torto la Hoffmann. La prof. Casella sostiene che non c'è bisogno di pensare al « come » insegnare; viene spontaneo. Può darsi. In ogni caso un « metodo » viene pur fuori.

Un cambiamento di regime può ad es., mutare l'orientamento democratico della scuola. Stabilito che un programma ci deve essere, non è chi non veda come le stesse cose insegnate in modo diverso possono dare individui buoni o no per il tipo di società in cui vivono. Ed occorre allora allenare gli alunni all'esercizio della vita, in modo che siano consapevoli della loro funzione nella società e non « sudditi » di fronte al sovrano. A tal uopo occorre pensare agli interessi dei giovani, come abbiamo sopra detto. O si cercano questi interessi o si provocano. E nel far questo si è implicitamente spostato il centro

della scuola, dall'insegnante all'allunno.

Se centro dell'attività didattica diviene l'alunno, ecco nascere la necessità vagamente e variamente sentita dello studio della psicologia. Tanto più necessario in quanto mentre sull'infanzia e la fanciullezza esiste ormai una letteratura in fatto di psicologia, pochissimo o quasi nulla è stato fatto sulla psicologia dell'adolescente; e quindi anche la didattica dell'adolescente è da fare. Tanto maggiore deve dunque essere l'impegno dell'insegnante medio per uno studio ed una soluzione dei problemi che derivano da queste constatazioni. Il prof. Jus e don Zucchiatti scendendo al concreto pongono la realizzazione di attività dirette ad un approfondimento di questi problemi.

La discussione, nutrita ed animata che segue mostra che anche se non tutti hanno idee chiare, c'è almeno il desiderio di chiarire a se stessi i problemi. E questo è certamente un buon segno.

SACILE - 24 aprile 1951 — Convegno alla Scuola Media Governativa.

Terreno buono a Sacile. Le relazioni degli insegnanti, tranne alcune, mostrano che siamo su una buona strada, rivelano in generale negli insegnanti, il desiderio di uscire dalla « routine », (di cui abbiamo fatto parola nel convegno di San Vito) e di accostare i giovani a qualcosa di più vivo che non siano le semplici formule grammaticali. Una insegnante di prima, manifesta la preoccupazione di non mortificare la personalità dell'adolescente (potremmo ancora chiamarlo bambino, in prima) e di non far sentire il « salto » dalle elementari alle medie, o meglio di far sì che non ci sia frattura tra le abitudini comuni al bambino che non ha ancora interessi astratti, e

il mondo così nuovo verso il quale gli studi medi avviano. Giusto. Abbiamo detto più volte che il bambino è un seme che va sviluppato, arricchito, coltivato.

L'insegnante, secondo l'immagine di un noto pedagogista è un medico che agisce per aiutare la natura; infatti è la natura che guarisce, non il medico; questi aiuta la natura a guarire il malato. Così l'insegnante che con la sua opera mira a « far uscire » dalle latenti e potenziali capacità del fanciullo, le qualità dell'uomo, non con una imposizione « dal di fuori » ma « svolgendo » e collaborando col fanciullo a « svolgere » quelle sue capacità.

Tutto ciò fa piacere, per quanto si debba notare che anche qui c'è chi si limita ad un'azione generica di lavoro scolastico.

Una preoccupazione che ci è sembrato di dover sottolineare — per riprovarla — è quella del programma; infatti si parla nelle relazioni, di divisione e ripartizione delle materie. Non condividiamo. Il programma non si divide a fette.

Chi segue il bollettino troverà in più numeri questa cantilena (può ben essere chiamata così) che tuttora dobbiamo ripetere. Ed il fatto che ci si debba tornar su, dimostra che è ancora troppo erronea la interpretazione che si dà al programma. Per non dilungarci, ricordiamo soltanto i caposaldi della discussione.

Il programma presenta due ordini di considerazioni:

1) quel che si deve far, o che l'insegnante (avendo come guida il programma ministeriale), si propone di fare;

2) come si deve fare.

Nella prima parte si tratterà del vero e proprio programma di insegnamento. Nella seconda, di quel che si dice comunemente « programma didattico ».

Questo « come » insegnare quel che « si deve » o si vuole insegnare,

non può non essere una esigenza che l'insegnante dovrà avvertire come predominante, poichè proprio da questo « come » dipenderà l'efficacia della sua azione didattico-educativa. Tanto più che, mentre la quantità di ciò che si deve insegnare non subisce grandi sbalzi (ma potrebbe anche subirli), noi pensiamo che invece possa variare annualmente se non più spesso, il metodo, quel « come » di cui sopra in dipendenza di molteplici fattori ambientali, sociali, morali, familiari ecc. che sono in continuo mutamento; ed a questo mutamento dovrà adeguarsi l'indirizzo dell'educatore.

Ancora: dovrà l'insegnante lavorare sul « gruppo » dei suoi scolari, o sui « singoli » scolari? Nel secondo caso, non si può certo « far lezione » nel senso tradizionale della parola, ma bisognerà organizzare un sistema di lavoro adatto ad ogni individuo.

Si discorre quindi del latino, dell'analisi logica, della graduazione delle difficoltà ecc. E' apparso evidente che il concetto dominante, (lo dicemmo anche nel convegno di San Vito al Tagliato) nell'insegnamento del latino, è di far studiare la grammatica latina e non la lingua. E' chiaro però — e lo si vorrà ammettere — che il valore formativo del latino, non è dato dalla grammatica ma dallo spirito dell'autore e della vita che esso nella sua opera rappresenta.

Il prof. Sartori osserva che secondo lui, anche la sintassi latina, coi suoi nessi logici, mostra la chiarezza del pensiero. abitua alla precisione e alla sicurezza dell'espressione. Nulla da obiettare. Ma rimane il fatto che la sintassi è un mezzo e non il fine dell'insegnamento del latino. Forse troppo spesso, anche in scuole medie superiori, si dimentica il fine per adagiarsi sul mezzo (sembra sia più comodo, tra l'altro)!

Il prof. Volpicelli, della Univer-

sità di Roma, presente al convegno, interviene per chiedere come si insegna l'italiano.

Ed osserva che come non ci si pone evidentemente, per l'italiano, il problema della lingua, come studio di grammatica, non si capisce perchè si dovrebbe farlo per il latino. Meglio dare conoscenza di vocaboli che permettano la lettura degli autori e nello stesso tempo si prestino anche per un esame e uno studio grammaticale (che pur è necessario, d'accordo). Secondo lui, il comporre latino può esser utile fin dalle prime classi.

In ogni modo, niente ricette! Ognuno si regola secondo le sue convinzioni.

Ma queste convinzioni, bisogna però averle e ben fondate, non dimenticando che abbiamo davanti a noi « individui », anzi un « insieme di individualità » come felicemente s'è espresso il prof. Volpicelli, distinte per una loro particolare struttura e costituenti una « comunità di lavoro ».

Interviene nella discussione anche l'insegnante di disegno per parlare del disegno artistico e della copia dal vero; egli sostiene giustamente che questo si addice assai meglio allo sviluppo dell'osservazione nel ragazzo. Il disegno tecnico si presta per chi vuol fare « meno fatica ».

Il preside Bertoia che ha partecipato alla discussione citando personali esperienze scolastiche, chiede che si faccia un altro convegno, dedicando naturalmente alla discussione più tempo di quanto non si sia potuto fare oggi.

Non è escluso quindi che prima della fine dell'anno si possa nuovamente incontrarsi e gettare le basi per un concreto lavoro per il 1951-52.

E con l'augurio di rivederci, lasciamo in lettura agli insegnanti « L'educazione al Bivio » di J. Maritain. Naturalmente, perchè sia letto da tutti!

IL PROFESSORE ALLO SPECCHIO

« Il chirurgo allo specchio » è il titolo di un noto libro moderno, che mi suggerisce lo spunto per iniziare questa relazione, dalla quale, mutatis mutandis, apparirà invece « il professore allo specchio ». Anzi dirò subito che gli specchi potrebbero in questo caso essere due: uno interno, la coscienza di chi scrive, l'altro esterno: gli alunni.

Mi servirò del primo, per esporre il più chiaramente possibile il mio metodo per quanto riguarda le singole materie, incominciando da quella che più delle altre è soggetta a difficoltà e dà quindi luogo all'impostazione di vari problemi.

Si tratta evidentemente del Latino, a proposito del quale mi sono lasciata sfuggire parecchi mesi fa una frase piuttosto impegnativa, che purtroppo è stata notata e ricordata: « Voglio fare la rivoluzione ».

Insegno le materie letterarie in una II media inferiore della città. Ho 22 alunne, delle quali 6 nuove, giunte da diverse provenienze, non ripetenti, le altre mie scolare fin dall'anno passato. Come presentò loro il Latino? Premetto che non ho fatto rivoluzioni; credo tuttavia di non essere stata incoerente, ma d'essermi solo adattata alla capacità di apprendere riscontrata nelle ragazze. Il metodo si impernia su questo principio; scoperta da parte delle alunne d'ogni novità, intervento dell'insegnante solo per correggere in caso d'errore o per modificare espressioni poco chiare. Ogni nuovo passo nel cammino intricato della grammatica o dell'analisi logica è indicato da pochi esempi (precedentemente preparati su schede) che, di solito in italiano, talvolta in latino, vengono da me trascritti alla lavagna. Le ra-

gazze li osservano, finché scoprono di cosa si tratta, immediatamente o con un certo sforzo, a seconda dei casi. Comunque vi arrivano sempre da sole. Si tratta allora di formulare la regola, e qui l'ideale sarebbe che ciascuna la scrivesse a modo suo nell'apposito quaderno, accompagnandola con esempi personali, ma l'esperimento (che pure è stato fatto) è gravoso e pericoloso insieme, perché l'insegnante dovrebbe correggere ogni giorno tutti i quaderni o, risultando questo impossibile, tollerare che vi restassero periodi sbagliati e, peggio ancora, regole esposte alla rovescia.

Di solito, dunque, formuliamo insieme la frase adatta, che poi tutte scrivono. Se l'esempio è stato dato in italiano, in un secondo tempo (spesso in un'altra lezione) ne scrivo alla lavagna la traduzione latina, e così il passaggio dall'una all'altra lingua avviene molto facilmente. In questo modo sono state apprese le oggettive e le soggettive, le finali, le gerundie ecc.; esempi fatti dalle singole alunne mi confermavano che ciascuna di loro aveva compreso, avendo partecipato attivamente alla lezione.

In classe non ho mai aperto un testo di grammatica; è logico; però, che le ragazze ricorrano talvolta al loro, specialmente quando, a casa, devono studiare i verbi. Ma le ricerche, i paragoni, i commenti, sono fatti in classe, osservando.

Per esempio, ultimamente, mi sono soffermata sui deponenti, procedendo così:

Ho scritto alla lavagna una frase semplicissima: « Qui virtutem non miratur? ». La traduzione da parte delle alunne è stata immediata, non presentando difficoltà, ma è subito balzata fuori anche

l'osservazione: il verbo è di forma passiva, ma il suo significato è attivo. Sì — ho risposto — abbiamo spesso trovato simili verbi nelle favole di Fedro, abbiamo detto che appartengono a una categoria a sè e li abbiamo chiamati deponenti. Se ne ricordavano benissimo. Le ho invitate allora a ricopiare e a tradurre le seguenti forme: 1) hortans, 2) hortaturus, 3) hortaturum esse, 4) hortandi, 5) hortatum. Le più svelte hanno osservato subito che si tratta di forme attive con significato attivo, il che, per quanto riguarda la prima parte (forme attive) non dovrebbe essere. Abbiamo poi diviso i deponenti nelle due categorie dei transitivi e degli intransitivi e per casa ho proposto questi due problemi: 1) quali forme mancheranno a un verbo come proficiscor?; 2) come potrete tradurre la frase: io sono esortato da mio padre?

Abbiamo concluso con uno scherzo, che credo gioverà, se non altro, ad evitare che il participio perfetto sia reso con una forma passiva: è una cosa sorprendente... ogni verbo deponente — ha ben quattro participi! — e ricorda che il perfetto, sempre è attivo, ad ogni effetto. Nella lezione successiva ho potuto constatare che tutte sapevano scrivere e tradurre i quattro participi.

Non sempre c'è lezione di grammatica, anzi il più delle volte, ci divertiamo a tradurre frasi a prima vista, che una ragazza scrive alla lavagna e le compagne sul quaderno, facendo a gara per riuscire a mostrarmele esatte prima della correzione ufficiale; oppure leggiamo qualche passo di autore, Fedro, finora e, da poco tempo, Cornelio. Cerchiamo di cogliere immediatamente il significato del testo, senza soffermarci dapprima sulle regole, premettendo però la costruzione, quando si tratta di versi, perchè la poesia ha troppe inversioni per essere subito compren-

sibile. Non intendo fare lo stesso per la prosa. Iniziando in Cornelio la vita di Milziade con i precedenti della battaglia di Maratona, mi sono rifatta al preciso momento storico in cui si svolge l'azione, ricordando le cause delle guerre persiane e mostrando sulla carta l'itinerario seguito dall'esercito invasore. Mi sembra, infatti, che l'essenziale sia, non tanto tradurre con esattezza di forma, quanto capire quello che l'autore ha voluto dirci.

Per casa, però, esigo l'analisi del periodo, la traduzione e la trascrizione dei paradigmi e delle parole e delle frasi più notevoli, questo allo scopo di far imparare vocaboli e di fare osservare certi particolari costrutti.

Interrogando poi sugli stessi brani, rivolgo alle alunne domande in latino, o chiedo che mi esponcano con parole proprie l'argomento; alcune lo fanno con una certa facilità, ricordando anche intere frasi del testo, dal quale tuttavia si scostano il più possibile; altre non riescono affatto in questo esercizio.

Non impongo studio di vocaboli slegati, raccomando però che ricordino le parole degli esercizi, in modo da saper tradurre senza bisogno di troppi suggerimenti da parte mia, talvolta assegno un argomento, intorno al quale esse ricercano vocaboli e verbi e fanno poi una composizione: la famiglia, la casa, le vesti, il corpo umano, ecc. In genere, tendo a variare il più possibile i mezzi d'apprendimento, per evitare la monotonia e mantenere vivo l'interesse.

Lo stesso scopo, pur con altri mezzi, mi propongo nell'insegnamento dell'Italiano, le cui difficoltà concernono quasi tutte i compiti scritti. I lavori delle alunne si presentano generalmente freddi e scoloriti, privi di nervo e di personalità, e per di più scorretti. Vorrei far sì che tutte «sentissero» l'argomento, qualunque argomento,

e lo trattassero con disinvoltura e originalità, ma so che questa è una pretesa quasi utopistica. Ecco tuttavia la strada che finora ho percorso: ho assegnato anzitutto molti tempi d'osservazione attraverso i sensi, rivolti a oggetti determinati: un grappolo d'uva, una arancia o un mandarino, un gatto, ecc. Non si trattava a questo proposito di elencare i dati offerti dalla vista, dal tatto, o dal gusto, ma di fondere insieme le varie impressioni, sintetizzandole in grazia d'uno stato d'animo particolare, d'una particolare e insostituibile sensibilità, press'a poco come succede in disegno, quando si copia dal vero. Qualche alunna, più delle altre restia, mi presentava in principio componimenti del genere: « Il limone appartiene alla famiglia degli agrumi, si coltiva nelle terre calde, come la Sicilia, serve per vari usi, ecc. ecc. ». Ma alla fine tutte hanno capito come dovevano regolarsi, e ne son risultati compiti discreti.

Siamo, passate allora all'osservazione delle persone attraverso l'esame particolareggiato d'un movimento, del modo di vestire, dell'espressione del volto, ecc. Assegno talvolta alcuni argomenti, che devono essere svolti in poche righe. Es. (il segno della croce) « inginocchiato sul letto, con le mani giunte, mio fratello aveva perso un po' della solita cattiveria. Per prima cosa alzò la mano destra e la spostò verso il petto, con atteggiamento piuttosto umile, la sollevò alla spalla destra, precipitosamente la portò alla spalla sinistra, infine ricongiunse le mani. Poi, tutto intirizzito, diede un balzo sotto le coperte ». E ancora: « Con il piede (l'arrotino) preme un'assicella rettangolare, che mette in moto la ruota su cui arrota le lame. Ecco, solleva un coltello, passa le dita sulla superficie della lama, poi posa questa sulla ruota, preme la tavoletta e comincia a

lavorare. E' curvo, tentenna il capo, seguendo il movimento della macchina con ritmo uguale e lento ».

Vorrei arrivare per questa via a lavori, non più piatti, ma ricchi di immagini, caldi di tono e, si capisce, formalmente, scorrevoli. Per questo, correggendo forte i compiti di casa e di scuola, non metto in evidenza soltanto le deficienze o gli errori, ma anche tutto ciò che mi sembra bello: un paragone, un periodo, l'accostamento di due parole significative, una buona conclusione ecc. Per esempio, poco tempo fa, svolgendo il tema « Una persona che non dimenticherò mai », un'alunna aveva finito così: « Tacque; un raggio di sole la illuminava, le sue dita sgranavano lentamente il rosario ». Poi aveva voluto aggiungere qualche cosa, ma l'ora tarda (o il freno dell'arte?) l'aveva trattenuta.

Ho cercato di farle capire che qualunque altra parola avrebbe rovinato quella frase, e spero di esservi riuscita.

Così ho trovato qualche bella immagine anche nell'ultimo tema in classe (« Temporale in inverno »). « Un brontolio, che mi fece pensare a quello di Marte ferito, mi svegliò di soprassalto... i tuoni si ripetevano, uno dietro l'altro, come colpi di tosse... Dai comignoli usciva il fumo grigiastro, saliva in alto, e sembrava che anch'esso corresse con le nuvole... Già la pioggia cadeva più lenta e il cielo era diventato più chiaro. Ora i tetti delle case sembravano più rossi, più lucidi, e anche i sassi spiccavano, tutti bianchi... una campana suonò... ».

Naturalmente assegno anche qualche prosa e qualche commento all'Iliade (che leggiamo in classe, spesso con voci alterne), ma penso che anche in questo campo si possano fare parecchie osservazioni.

Molto giova alle alunne l'amore

alla lettura, alimentato da un certo senso di orgoglio, nel riscontrare che la bibliotechina di classe è davvero ben fornita. Un'osservazione fatta a questo proposito mi lascia perplessa: ricordo che alla loro età cercavo avidamente libri d'avventure, che ben sapevo irreali; esse mi chiedono in genere racconti basati sulla realtà: il loro autore preferito è Luigi Ugolini, che narra in forma piacevole la vita dei grandi.

Per quanto riguarda la storia e la geografia, ho creduto bene modificare il sistema che avevo adottato all'inizio dell'anno ed esperimentato per un intero trimestre.

Perchè lo studio fosse del tutto attivo, alla fine di ogni lezione annunciavo l'argomento di quella successiva: le alunne avrebbero dovuto affrontare da sole tale argomento, proporsi qualche problema, notare i punti poco chiari, cercare le notizie, non solo sul testo di scuola, ma anche sull'enciclopedia o su altri libri, che avrei loro di volta in volta indicato. In realtà si limitavano quasi tutte al solo testo scolastico, che per di più non approfondivano. In classe, discutevamo poi insieme e le discussioni risultavano animate, ma sempre in grazia di quelle poche che avevano lavorato seriamente, mentre le altre cercavano di sottrarsi alla prova o intervenivano solo con frasi banali. Quando, alla fine del trimestre, interrogai tutte sul programma svolto in quei tre mesi, notai una grande difficoltà di coordinamento, specialmente nel campo della storia, mentre l'anno precedente le mie spiegazioni erano state seguite con grande interesse e ricordate a lungo. Parlai allora degli Arabi, senza seguire il testo, descrivendo la loro terra sconfinata e misteriosa, le carovane dei cammelli nel deserto assolato, le rare oasi, mettendo in evidenza il carattere sognatore del popolo, in-

cline alla poesia e alla contemplazione: mi ascoltavano trattenendo il fiato. Feci poi proiettare il film: « Arabia sconosciuta ». Il risultato fu buono, per la prima volta ebbi la certezza che avevano capito bene ogni cosa e studiato volentieri.

Ora dunque spiego sempre, sia pur brevemente, ogni nuovo argomento, senza far morire per questo l'iniziativa personale.

Ogni tanto mi mostrano i loro quaderni, su cui hanno preso appunti o disegnato ciò che è parso loro più interessante. In geografia qualcuna ha fatto già qualche piccolo lavoro, come: le Alpi in generale, gli Appennini, i laghi, la flora e la fauna d'Italia, ecc. Ciascuna si sta preparando a parte su di una regione, e per questo ferve una certa ricerca di notizie e di cartoline e anche qualche scambio epistolare con alunne di altre regioni.

Ma c'è il rovescio della medaglia. Se mi guardo ora esclusivamente nel secondo specchio, cioè appunto in loro, le alunne, il mio ottimismo comincia a vacillare. Sì, una decina di esse sono appunto come le vorrei: attive, diligenti, intelligenti. Ma le altre? Accenno solo a certi fatti, per non tirare troppo in lungo questa relazione. Tutte sono buone e disciplinate, solidali fra loro, affezionate agli insegnanti, ai quali parlano con molta confidenza. « In questa classe si respira un'aria di famiglia », dicono i miei colleghi, ma poi sono tutti d'accordo nel riscontrarne lo scarso rendimento. Ci sono, infatti, ragazze apatiche, negative in quasi tutte le materie, che pur dimostrando inizialmente la capacità di capire, non studiano a sufficienza. Alcune altre, meno intelligenti, che pur si applicano con costanza, non riescono a sintetizzare da sole ciò che, guidate da me, avevano afferrato.

Sono quelle che più mi preoccu-

pano, perchè a volte sentono l'inutilità del loro sacrificio e si scoraggiano.

Altre infine sono talmente distratte, superficiali, che cadono in errori banalissimi o, convinte d'aver tutto compreso a una sola affrettata lettura, traggono da queste conseguenze, che non hanno niente a che fare con quello che dice il testo, quando non siano con

esso addirittura contrastanti.

A tutte queste, che, con la loro incapacità comunque intesa, tendono ad abbassare il livello della classe, vorrei poter additare la via giusta per una lenta, ma sicura ascesa; spesso però mi trovo imbarazzata e non so io stessa che cosa pensare. Sarei lieta, perciò, se qualcuno potesse illuminarmi in proposito.



Si richiama l'attenzione sul Convegno Nazionale di studio che il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Secondaria ha organizzato a Firenze nei giorni 6, 7 e 8 maggio per i Presidi e Direttori di Scuola Media e Scuola di Avviamento Professionale.

In ciascuna delle tre giornate è stata svolta una relazione, seguita da discussione.

Le relazioni hanno trattato i seguenti temi:

- I - *La conoscenza dell'alunno e il problema didattico* (Rel. prof. Aldo Agazzi);
- II - *La preparazione didattica degli Insegnanti Medi: strumenti ed iniziative* (Rel. prof. Giovanni Calò);
- III - *L'alunno e l'ambiente* (Rel. prof. Gesualdo Nosengo).

CONVERSAZIONI DI PSICOLOGIA

Come l'anno scorso anche quest'anno si tengono tra gli insegnanti delle Scuole Medie delle conversazioni e delle discussioni di psicologia educativa, relativa alla psicologia dell'adolescente e del pubere.

In ogni riunione il relatore imposta il problema relativo ad un dato argomento, fornisce eventuali indicazioni bibliografiche e apre la discussione tra i colleghi: non sono « lezioni » quindi quelle che si tengono all'Istituto Malignani, ma conversazioni, in un'atmosfera di cordiale collaborazione nella ricerca.

Si invitano gli insegnanti tutti ad intervenire alle riunioni e a partecipare alle conversazioni, in modo che esse assumano quel carattere di concretezza e diano quel profitto che ogni educatore deve desiderare per il bene della Scuola.

Qui sotto si pubblica l'elenco degli argomenti discussi in ogni conversazione, il nome del relatore e la data di ogni riunione.

Introduzione (*Prof. Luigi Volpicelli*): 23 aprile, ore 18.

1^a conversazione (26 aprile): Il substrato biologico della personalità in formazione del pubere, dell'adolescente e del giovane (*Prof. Sacco*).

2^a conversazione (30 aprile): Gli atteggiamenti mentali del pubere, con particolare riferimento all'intelligenza ed all'attenzione (*Prof. Francescato*).

3^a conversazione (8 maggio): Le sue manifestazioni affettive e sessuali in relazione con il temperamento e con l'avviamento alla formazione del carattere (*Prof. Bordignon*).

4^a conversazione (11 maggio): Le sue espressioni morali e sociali, in rapporto al costituirsi del fondamento caratterologico individuale (*Prof. Francescato*).

5^a conversazione (14 maggio): « Le manifestazioni dell'attività volontaria durante il periodo della seconda nascita (*Prof. Passone*). »

6^a conversazione (17 maggio): L'ambiente fisico sociale dell'educando pubere e i programmi della Scuola Media di primo grado esaminati sul piano psicologico (*Prof. Sarti*).

7^a conversazione (19 maggio): Le manifestazioni della vita mentale nell'adolescente e nel giovane, con particolare riferimento alle attitudini logiche (*Prof. Cossetti*).

- 8^a conversazione (23 maggio): Le loro caratteristiche affettive e sessuali in relazione con la formazione del carattere (*Prof. Bordignon*).
- 9^a conversazione (26 maggio): I loro sentimenti sociali, orientati verso la libertà, esaminati sul piano educativo dello sviluppo integrale della persona umana (*Prof. Francescato*).
- 10^a conversazione (30 maggio): La volontà libera, le idee morali e religiose dell'adolescente e del giovane, in rapporto con il costituirsi della personalità (*Prof. Passone*).
- 11^a conversazione (4 giugno): L'ambiente sociale dell'educando adolescente e giovane e i programmi della Scuola Media di secondo grado esaminati sul piano psicologico (*Prof. Sarti*).



La scuola attiva non è un dogma, è uno spirito. Essa è una ricerca costante del meglio; non ha procedimenti suoi particolari, perchè tutti i procedimenti le sono utili, se essi mirano all'accrescimento della potenza spirituale del bambino.

A. FERRIERE

IL CENTRO DIDATTICO DI SAN PIETRO AL NATISONE

Con una bella cerimonia, alla quale sono intervenuti il Provveditore agli Studi prof. Tamborlini e l'Ispettore Scolastico Cav. Bonanni, il Centro Pedagogico « Val Natisone », il 19 aprile ha chiuso la sua attività.

Sotto la guida del Preside dell'Istituto Magistrale di S. Pietro dott. Ciro Romano, aiutato dal prof. Passone, il Centro da tre anni svolge un'intensa attività con un programma sempre più rispondente alle sue finalità, che sono quelle di migliorare le condizioni culturali e didattiche della classe magistrale e di segnalare all'attenzione dei professori medi la necessità di approfondire alcuni aspetti della conoscenza dell'anima del fanciullo ai fini di un maggior risultato nell'insegnamento.

Parteciparono al corso circa trenta professori, cento maestri in servizio del Circolo didattico di S. Pietro al Natisone e ottanta alunni tirocinanti dell'Istituto Magistrale di S. Pietro.

Nei dieci convegni, sempre conclusi con una discussione, furono trattati i seguenti argomenti:

8-2: prima lezione - relatore dott. Sacco « Orientamento professionale dei giovani nella Scuola ».

17-2: seconda lezione - relatore prof. Gutrie « La scoperta del bambino di Maria Montessori ».

22-2: terza lezione - relatore prof. Abate « La preparazione professionale degli Insegnanti », e prof. Divari « Lezione dimostrativa di ginnastica correttiva ».

1-3: quarta lezione - relatore prof. Menichini « La Scuola Elementare in Val Natisone ».

8-3: quinta lezione - relatore prof. Simonitti « L'Arte nell'educazione dell'infanzia ».

11-3: sesta lezione - relatore prof. Menapace « Commemorazione dell'Educatrice Rosa Agazzi ».

15-3: settima lezione - relatore prof. Tomasetig « Relazione sulla Scuola-città Pestalozzi in Firenze ».

29-3: ottava lezione - relatore prof. de Leo « La scuola in Germania » e dott. Zamparutti « La scuola in Inghilterra ».

5-4: nona lezione - relatore prof. Passone « La psicologia dell'adolescente » e prof. Notti « La scuola in Russia ».

12-4 decima lezione - relatore prof. Cologna «Il metodo agaziano attuato dall'O.N.A.I.R. nelle Scuole materne delle Valli del Natisone».

19-4: undicesima lezione - relatore prof. Passone «L'educazione al servizio di un Umanesimo integrale, aspirazione degli uomini di buona volontà di oggi».

A questa lezione, che è stata quella di chiusura, ha assistito anche il Provveditore agli Studi che ha avuto parole di lode tanto per la dotta conferenza del prof. Passone quanto per quelle degli altri relatori, ha elogiato tutti i frequentanti del corso per la prova data di vivo interessamento ai problemi pedagogici odierni e ha auspicato al Centro Didattico di S. Pietro un'attività sempre più intensa e risultati sempre migliori nel prossimo anno.



Noi vogliamo che la nostra scuola attui nel miglior modo, in ognuno dei fanciulli che le sono affidati, l'idea della persona umana, una nella sua ricca diversità, attiva nel conseguimento del suo fine.

E. DEVAUD

L'OPERA DI ROSA AGAZZI

(Discorso tenuto dal Prof. Dott. Luigi Menapace,
Membro del Consiglio Centrale dell'ONAIR, nell'Aula
Magna dell'Istituto Magistrale di S. Pietro al Natissone,
l'11 marzo '951).

Tutti si rendono conto, dopo gli avvenimenti che hanno scosso l'epoca nostra, della profonda crisi che turba gli animi; ed è facile riconoscere che siamo in presenza di promesse non mantenute da parte di chi ritenne un tempo, con facile entusiasmo, che la scuola fosse sufficiente alla riforma di molte storture. Non la scuola, ma l'indirizzo e l'ispirazione di essa costituiscono il problema in tutti i suoi riflessi, a cominciare dall'aspetto puramente didattico per giungere fino alla formazione dell'uomo, alla coscienza della sua libertà personale e della sua funzione sociale.

Scriveva di recente Jacques Maritain, in un'opera che è, fin dal titolo, assai significativa: *L'Educazione al bivio*, che «le aspirazioni principali della persona umana sono aspirazioni alla libertà» e aggiungeva: «Non parlo di quella libertà che è libero arbitrio e che è un dono della natura di ciascuno di noi; parlo di quella libertà che è spontaneità, espansione e autonomia, e che noi dobbiamo conquistare con costante sforzo».

Verso codesta libertà di espansione, nel rispetto delle leggi che governano lo sviluppo dell'infanzia, mirando alla spontaneità dell'operare, è stata indirizzata la lunga opera delle Sorelle Agazzi e di Rosa in particolare, quell'opera che rappresenta uno degli apporti più originali alla pedagogia contemporanea e che è destinata a dare larghissimo contributo di riforma nelle scuole materne e anche nelle scuole elementari che dalla prima non si potrebbero disgiungere senza incomprensione e danno.

Il metodo di Rosa Agazzi affonda una delle sue radici nel pensiero di Enrico Pestalozzi e particolarmente in certe fondamentali illuminazioni dei suoi scritti e della sua azione, in quel principio, ad esempio, in cui egli diceva: «Io voglio rendere psicologica tutta l'educazione». Con questa affermazione egli non intendeva indicarci altro che la conoscenza effettiva dell'animo infantile nelle diverse fasi del suo sviluppo, renderci attenti sul rispetto che l'adulto deve alle norme interne e intime di questo stesso sviluppo e indicarci la ricerca delle regole da cui ogni movimento della crescita infantile è governato.

La giornata del bambino come si svolge nelle Case dei bambini istituite dalle Sorelle Agazzi o regolate secondo il loro metodo, è uno specchio fedele dell'applicazione di questo principio. La Casa dei Bambini vive nel vigile accompagnamento che l'adulto fa, delicatamente e intelligentemente, perchè nulla intervenga che possa turbare la serenità delle tranquille operazioni che vanno compendosi

dal mattino alla sera. Dalla « scuola delle ginocchia materne », sempre per mantenerci in linguaggio pestalozziano, il bambino deve ascendere, senza scosse, lungo la strada le cui pietre miliari sono i gradi della maturazione e dell'autocoscienza, raggiunti nella libertà.

Meglio di un discorso, le nuove scuole materne inaugurate in queste Province nel nome di Rosa e Carolina Agazzi o ad esse intitolate, quasi a manifestazione di programma e in segno di rinnovamento, sono testimonianza della portata e della fecondità di un sistema educativo e di un metodo che si alimenta alle intuizioni più moderne della pedagogia infantile.

E non è senza significato che questa celebrazione sia stata promossa dall'Opera Nazionale di Assistenza all'Italia Redenta che dirige numerose scuole materne e, in questo momento, dedica le più attente cure all'educazione infantile nel Friuli e nella Provincia di Gorizia; non è senza significato perchè le Sorelle Agazzi sono state parte integrante dell'attività dell'ONAIR fin dal momento della sua fondazione. Infatti, se l'Opera venne istituita nel 1919, ecco Rosa Agazzi alla direzione delle esperienze pratiche del corso di perfezionamento per le educatrici dell'infanzia, istituito a Trento nel 1920; l'anno seguente, il Corso di perfezionamento per la direzione delle esercitazioni pratiche si svolge con l'intervento di Rosa Agazzi; nel 1923, Rosa e Carolina collaborano al Corso di Bressanone, per la preparazione di maestre delle scuole materne in Alto Adige; nel 1924 le Sorelle Agazzi prestano la loro opera al Corso di Malè e, in quel medesimo anno, il metodo viene ufficialmente e definitivamente adottato dall'O.N.A.I.R. per la preparazione delle maestre e per la guida delle Scuole materne, sempre più numerose, dall'Opera istituite e dirette. Nel 1925 le Sorelle Agazzi impegnano la loro opera presso la scuola materna dell'ONAIR di Bolzano, dove si svolgeva il tirocinio permanente per le maestre delle scuole materne; due anni più tardi, il Provveditore agli Studi di Trento, otteneva dal Ministero di Pubblica Istruzione che Rosa Agazzi fosse assegnata alla scuola di metodo di Trento, quale direttrice delle esercitazioni pratiche. Ogni estate, speciali corsi di perfezionamento erano affidati dall'ONAIR alla grande educatrice, la quale era stata nominata ispettrice generale delle scuole materne dell'Opera stessa. Tale intensa collaborazione, durata un quarto di secolo, dalla fine della prima alla fine della seconda guerra mondiale, scomparsa Carolina Agazzi nel 1945, continuò con Rosa. Già vicina agli ottant'anni, Rosa Agazzi accettava di riprendere il lavoro con l'ONAIR e si trasferiva a Trento, dedicando le forze del sempre vigile spirito alla formazione di nuove maestre e ai corsi specializzati per l'aggiornamento di quelle che già da tempo svolgevano la loro attività.

L'apertura della scuola materna agazziana di Volongo, per iniziativa dell'ONAIR, saldava non soltanto l'anello di una catena ideale che da Volongò — luogo natale delle Agazzi — aveva avuto inizio, ma, offrendo a Rosa Agazzi il terreno per « una scuola tipo » per un istituto di carattere esemplare, saldava anche un lungo conto

di riconoscenza, aperto tuttavia, se è vero che non hanno compenso i larghi doni di uno spirito elevatissimo.

* * *

Il metodo agazziano stimola nel bambino lo spirito di iniziativa (che in grado maggiore o minore fa parte della natura dell'*homo faber*) e rispetta nel medesimo tempo la libera manifestazione della sua personalità. Questo duplice principio è una delle basi fondamentali e originali del metodo agazziano e reagisce contro l'abitudine tradizionale di credere che il bambino debba in ogni momento essere aiutato e sostenuto, anzi peggio, che ci si debba sostituire a lui nelle cose che fa. E' invece, della più grande importanza non turbare il ritmo dello sviluppo infantile, che non può essere artificiosamente accelerato e quindi nemmeno prevenuto con la sovrapposizione arbitraria del ritmo nostro di adulti, che posseggono una esperienza assolutamente diversa per lungo corso di multiforme sviluppo e per una valutazione ormai obiettiva dei singoli atti e movimenti. Tale rispetto del ritmo del bambino significa, tradotto in parole povere, che se il bambino ritarda un gesto o una parola o un movimento o l'esecuzione di un disegno o di qualsiasi operazione che egli stia compiendo, l'adulto non deve assolutamente intervenire per completare, al posto del bambino, l'azione che sta svolgendosi, perchè questo indebito inserirsi nella fase del compimento di un'azione originale e creativa non ci permette più di sapere fin dove, in che modo, e con quale tempo il bambino sarebbe arrivato da solo, e perciò non ci permette di stabilire il grado di maturazione a cui è arrivato. Non conoscere, poi, il grado di maturazione a cui il bambino è giunto, significa sbagliare completamente in dose, qualità e metodo l'impostazione del lavoro che noi dobbiamo fare accanto a lui.

Turbare il ritmo del naturale evolversi del bambino provoca smarrimento ed incertezza, sfiducia in sè, timore dell'adulto; il bambino, infatti, vedendo scendere e intervenire nel suo campo d'azione un non richiesto e autoritario moto, perderà fiducia nelle forze autonome ch'egli va gradatamente traducendo in operazioni, si sentirà confuso di fronte all'onnipotenza dell'adulto e, invece di vedere in esso un amorevole collaboratore, ne subirà e temerà la presenza, inhibito dapprima e poi irritato e scontento, preparandosi il terreno della « crisi » dove serpeggia e riesce più tardi a ingigantire la radice della nevrosi. Ed ecco i bambini irritabili e difficili, oppure scontroso e neghittoso, facile preda delle tendenze negative.

Tante volte genitori e maestri si lamentano delle difficoltà che incontrano con i figli e con gli allievi, senza accorgersi d'essere causa delle complicazioni sorte nell'animo infantile e perciò della disarmonia che si manifesta nelle resistenze, oppure esplode nei mal denominati « capricci ».

Il significato riposto dell'antico motto latino « *maxima debetur pueris reverentia* », se vuol essere ricercato in un senso più completo e più moderno e soprattutto meno pedestre di quello del non

recar danno con insegnamenti cattivi (che equivale al « *primum non nocere* » della sapienza medica: ma rimane ancora al di qua dell'arte, formulazione non diremo pessimistica, ma pesantemente obiettiva di quanto c'è di opaco nella natura umana) il significato segreto, dicevamo, di quell'antico motto non può vedersi altrimenti che nel rispetto delle forze creative dell'anima infantile e del ritmo con il quale si esprimono.

Ed ecco la prova serena della vita vissuta nelle case dei bambini, guidate col metodo di Rosa Agazzi dove le giornate si svolgono in un ritmo atto non solo a continuare e perfezionare lo sviluppo che il bambino ha raggiunto nell'ambito della famiglia, ma anche e soprattutto a correggere eventuali e frequenti imperfezioni dell'educazione familiare (specialmente — come osservava Lombardo-Radice, nei confronti della scuola elementare — quando sia poco elevato il livello ambientale della famiglia). Sarebbe inutile nascondersi il fatto che spesso nella famiglia il bambino trova consuetudini di vita assai primitive e, per tanti aspetti, imperfette, essendo troppo vero che la famiglia, da sola, in larghi strati della popolazione, non ha sufficienti qualità e capacità di formazione, ma trasmette consuetudini buone e cattive, confusamente e inconsapevolmente mescolate, come si trasmette l'attivo e il passivo di una eredità.

La funzione della scuola materna agazziana, che, a un dato momento, riceve il bambino dalle mani della madre, assume il carattere di un delicato processo di filtrazione e di decantazione, prende il posto di un burattino che separa la crusca dal fior di farina: non per un'astratta e preconcepita tesi sulla bontà della natura umana (in questo caso, della natura del bambino) che ci riporterebbe ai paradisi terrestri artificiali e all'avversione sociale di Rousseau, ma viceversa per la dialettica concreta del Cristianesimo che attua realisticamente il proprio dramma fin dalla prima fase cosciente della vita infantile.

Così si illumina gradatamente all'occhio e all'anima del bambino, la scala dei valori, se quanto gli viene proposto come metodo di vita nella casa agazziana costituisce non solo adeguata risposta a ciò che egli inconsciamente e consciamente richiede, ma anche stimolo, esigenza, invito e atto di persuasione per la famiglia, che sarà, giorno su giorno, testimone dell'esperienza vissuta nella « scuola » e riversata sull'ambiente familiare. E' facile scoprire, qui, uno dei larghi orizzonti sociali che Rosa Agazzi non ha mai ignorato, superando nettamente la ristretta visione di una « scuola » fine a se stessa, avulsa dalla totalità e circolarità della vita effettiva. E mentre numerose istituzioni dedicate alla prima età s'attardano ancora in una concezione di « custodia » o « d'isolamento » che poco si discosta dalla lontana e primordiale — seppur nobilissima e generosa — idea di Ferrante Aporti, altre istituzioni hanno finito per formalizzarsi e irrigidirsi nell'esercizio e anche nel feticismo di ritrovati che certamente avevano, al primo affacciarsi, una loro originalità e novità di intenti, presto umiliata al rango di formula e isterilita nello schematismo; altre ancora — in tempi vicini a noi e contemporanei all'esperienza agazziana — vi hanno attinto motivi e spunti vitali, più o

meno, in seguito brevettati e commercializzati, dandosi l'aria di averne dimenticato l'autentica provenienza e scaturigine e, peggio ancora, riducendo a un ricettario di materiale didattico prodotto in serie, quello che, in origine, era stato e doveva permanere perenne atto creativo e inesauribile ricoperta dell'*homo faber*, rinascente in ogni nuova generazione.

Alle migliori tradizioni e alle più feconde della pedagogia e della didattica moderna si allacciano il pensiero e l'opera delle Sorelle Agazzi e di Rosa in particolare, spogliando la casa del bambino di qualsiasi « antefatto » schematico e riconducendo la giornata del bambino alla purezza delle manifestazioni disciplinatamente spontanee. Sembra una contraddizione, mentre condensa la definizione medesima del vivere, di tutto il vivere e non soltanto della fase infantile, se è vero che la più alta concezione politica dell'uomo moderno è la disciplina volontaria e il volontario rispetto delle leggi in cui si riassume e si concreta la libertà.

Se, ora, ci avviciniamo a vedere di che è fatta, nella casa del bambino, la sostanza della spontaneità disciplinata, ci imbattiamo nella parte più originale dell'esperienza agazziana che riassume, indubbiamente, formulazioni e suggestioni anteriori — come fa chi possegga senso storico —; ma, riconducendole al concreto e misurandole sulla vita di ogni giorno, ottiene e raggiunge un controllo e una sensibilità tanto sottili da ridurre al minimo il pericolo e la tentazione di cristallizzarsi.

Tanto fresca era in Rosa Agazzi la coscienza del carattere insonne della vita interiore, tanto elevato il rispetto della originalità e creatività dello spirito da non consentirle mai di ritenere « raggiunto » il fine e perfezionato il « metodo » e, al contrario, sempre infaticato il farsi nell'opera di perfezionamento.

Che un « metodo » debba riconoscersi anche attraverso forme esteriori è una necessità della natura umana, per quel tanto di corporeo del quale non è possibile fare a meno; non si salva, però, una riforma e non mantiene vigore, se i particolari accorgimenti del « metodo » non restano in contatto e diremo quasi immersi nell'atmosfera spirituale in cui ritrovano la loro giustificazione e coerenza, la loro verità e freschezza. Rosa Agazzi, fino ai suoi giorni estremi, ebbe un senso vivissimo e doloroso — squisitamente cristiano — dell'esigenza di rinnovarsi; le sue lezioni rimasero sempre inedite e nuove, come quell'ultima in cui condusse i piccoli di Volongo a deporre le confessate e riconosciute imperfezioni davanti al Presepio.

Gli esercizi di vita pratica sono forse il più bel capitolo dell'opera di Rosa Agazzi, quello in cui più genialmente Ella seppe ricavare i significati universali, penetrandone le insegnanti formate sotto la sua guida e, attraverso di esse, la coscienza dei piccoli. Il fatto veniva colto dall'azione, fra le infinite azioni spontanee che il bambino compie in una giornata, scegliendo nel vivo e non astrattamente isolando, mettendo ordine nella spontaneità troppo varia, e conducendo all'armonia e alla misura l'esuberanza e l'ignoranza del controllo. Portare all'ordine o all'armonia la vita del bambino significa aver presente il quadro della formazione completa, poichè la co-

noscenza è armonia nell'ordine intellettuale, il rispetto degli altri nella convivenza riassume tutta quanta l'etica e la socialità, mentre l'ordine dei moti, dei ritmi, dei segni e delle cose, racchiude la estetica.

Quando il tempo di una breve commemorazione lo consentisse, sarebbe tanto gradito approfondire singoli momenti e aspetti di una materia che è inesauribile come il moto medesimo della vita e la perenne esigenza d'interpretarlo e di conferirgli un fine.

Il fatto di indossare al mattino il grembiolino che costituisce, per così dire, l'uniforme della Casa dei bambini, è, nella sua semplicità, di un altissimo significato perchè inserisce il bambino per la prima volta, e lo inserisce per parecchio tempo, in una società organizzata, dove quel grembiolino è il segno dell'appartenenza ad una collettività. Il discorso che si fa di frequente ai tempi nostri sul collettivismo, è colto in una casa dei bambini nella sua realtà e concretezza, dimostrando come il piccolo, che nella sua famiglia è un'entità staccata dagli altri, in questo nuovo ambiente assume su di sé un carattere di socialità.

Come delle parole non bisogna aver paura, il collettivismo, che diventa un errore quando si creda o si pretenda che l'uomo sia soltanto un numero inserito in una anonima collettività, diventa una fase, e più ancora che una fase, un aspetto del vivere umano indispensabile, all'infuori del quale il bambino, e così l'uomo, si ritroverebbero o rimarrebbero o ricadrebbero in una forma di anarchia. Non potendosi concepire società umana in anarchia, nè potendosi immaginare il bambino o l'individuo semplicemente inseriti nell'ambito della propria famiglia, ecco la necessità di uscire e dall'una condizione e dall'altra, per inserirsi nella collettività, accettandone le esigenze e portandovi il proprio contributo.

Che tale contributo venga portato dal bambino, risulta, nelle case guidate col metodo agazziano da un'infinità di fatti particolari: il bambino che allaccia all'altro il bavaglino prima di mettersi a tavola, il gruppo di bambini che a turno, o come premio, prepara la tavola per tutti i colleghi disponendo i piatti, i cucchiari, i bicchieri, o quell'altro gruppo che alla fine del pasto sparcchia e aiuta la cuoca nell'asciugare i piatti e le posate.

Lontana da qualsiasi illusione illuministica e progressiva, (e perciò nettamente distaccata dalla tendenza e presunzione scientifica dell'ottocento, dalla quale non seppe mai essere esente la Montessori) Rosa Agazzi fu guidata da un'intuizione squisitamente italiana dell'educazione e io direi, addirittura, lombarda e manzoniana.

Il sapere che il « metodo Agazzi » assume fin dagli inizi, fino da quel periodo 1882-1894 che è obbligatorio tener presente per identificare in altri successivi movimenti o metodi l'innegabile e documentabile precedente agazziano, comporta fattori inconfondibili: quelli, appunto, che distinguono, per esempio, la scuola attiva a sfondo teorico, industriale, cittadino, americano (non occorre far nomi, perchè l'allusione si precisa nella mente di ognuno) dal più fresco e diretto contatto con la vita della campagna, contrassegno importantissimo dell'educazione agazziana.

« Ove manca la terra, manca un elemento di civiltà. Diamo al bambino aiuole e zolle da coltivare ». Dietro questo programma di Rosa Agazzi vediamo sorgere il quadro della pianura lombarda con le grandi scacchiere verdi incorniciate di pioppi e di olmi lungo le frequenti e silenziose acque. Paesaggio manzoniano nel senso completo della parola, se è vero che il paesaggio è uno stato d'animo e che il Manzoni ha inteso l'ambiente del suo romanzo come organato e coerentemente fuso a un clima spirituale. Voglio riservarmi di scavare più profondamente in questa direzione alla ricerca di un apparimento più che giustificato e spiegabilissimo tra la visione manzoniana della vita e dell'arte e la intuizione agazziana dell'educazione e del metodo. La ricerca assidua di un equilibrio sereno, pacatamente ma intimamente alimentato alla sorgente del Cristianesimo, era nelle due nature, di per sè pessimistiche e diffidenti e tuttavia rivolte a un programma di pessimismo attivo e quindi superato e proteso, con fiducia, verso un instancabile e vigilante operare. Pessimismo fiducioso, è il caso di dire, che partendo dal giudizio pessimistico sull'uomo — e appunto in causa di esso — mette mano alla più strenua impresa di miglioramento.

Ordine, sobrietà, pazienza: l'ordine nella pacata e precisa successione delle azioni, osserva Rosa Agazzi nel suo *Programma di educazione infantile*, è premessa dell'ordine morale e introduzione alla sobrietà e alla temperanza. Il lavoro che il bambino farà come giardiniere e ortolano non è soltanto un avvio alle conoscenze dell'ordine naturale e scientifico, ma completa formazione.

Il seme che il bambino getta nella terra « gli insegnerà la pazienza dell'attesa » e la costanza del lavoro, prima di raccogliere i frutti. « Sono ben lungi dall'intendere l'azione benefica della coltivazione del suolo quelle educatrici che sogliono limitare l'esercizio del giardinaggio a semplici operazioni di nettezza del terreno e alla raccolta di fiori e di ortaggi! Questo significa insegnare anzi tempo a godere il frutto del lavoro altrui ». Quale altezza e completezza di etica sociale sia contenuta in queste poche righe, non è necessario sottolineare.

Ma dalla conoscenza all'etica e alla socialità, Rosa Agazzi passa, rifacendo il cammino di Platone, alle cose superne, attraverso il ponte della bellezza. Quando la pianta uscirà alla luce del sole e darà i suoi fiori, l'anima del bambino sarà indotta « alla calma e dolce ammirazione delle opere divine ».

In codesta donna che condusse una vita francescana, riecheggiano parole del *Cantico delle Creature* e, se, nell'ordine delle più alte meditazioni, abbiamo, poco sopra, veduta in Platone una scaturigine della sua intuizione pedagogica e del suo sistema (in quanto di sistema si voglia e si debba parlare, anche se la dialettica agazziana sia tutta quanta implicita nel « metodo » e non discorsiva) non possiamo fare a meno di pensare a certi punti culminanti del pensiero rosminiano: « Adorare, tacere, godere », di cui le parole agazziane « calma e dolce ammirazione delle opere divine », sono una sorprendente parafrasi.

LUIGI MENAPACE

PROBLEMI EDUCATIVI

L'EDUCAZIONE INFANTILE

La società moderna si presenta completamente immersa in un suo particolare aspetto, quello economico. L'economia domina in-contrastata la vita umana nelle sue manifestazioni singole e pone in secondo piano tutto il resto. La famiglia non è più solo il centro degli affetti, sta purtroppo trasformandosi in puro e semplice centro economico; padre, madre, fratelli sono trascinati via dal centro familiare per dedicarsi esclusivamente al lavoro. La famiglia non educa più, sente il bisogno di affidare ad una persona o ad un ente i propri figli fin dalla più tenera età. Sono così sorte le case di custodia, asili infantili, giardini d'infanzia, case dei bambini, scuole materne, nidi d'infanzia. C'è un susseguirsi di denominazioni che rivelano, anche dal nome, l'indirizzo educativo, o assistenziale. Le cosiddette case di custodia sorsero come puro e semplice fine assistenziale; si diffusero principalmente nell'Alsazia e Lorena, in Inghilterra e in Francia verso la fine del 1700. Fin da allora ci furono industriali che crearono case di custodia per i figli delle madri operaie, c'era il fine assistenziale unito all'interesse economico in quanto la madre lavorava e rendeva di più quando era certa che i propri figli erano sorvegliati se non amorevolmente custoditi, come avrebbero potuto fare loro stesse. Queste case di custodia presero piede anche in Italia verso la prima metà dell'ottocento, quando anche da noi, l'industria e l'emigrazione cominciarono a far capolino. Per chi amava la gioventù e, soprattutto l'infanzia, queste case di custodia, affidate generalmente a persone inesperte in fatto educativo e spesso cagionevoli di salute, si trasformarono in case di tortura vere e proprie. Ma ci fu chi pensò a difendere i bambini così duramente trattati: l'Aporti pensò infatti ad assistere l'infanzia, ma volle che l'educazione e l'istruzione completassero l'assistenza. Sorsero così in tutta l'Italia gli asili infantili, vero capolavoro di bontà del nostro Risorgimento. Il 15 novembre 1927, Ferrante Aporti apriva in Cremona il primo asilo per l'infanzia, imprimendo a questa istituzione un carattere nuovo e trasformandola da semplice casa di custodia in istituto di educazione. Non si limitò a istituire il primo asilo, ma compilò i primi programmi organici per la scuola infantile, intesa come preparazione alla scuola elementare. Li chiamò asili perchè volle che la nuova scuola fosse realmente un asilo, cioè un luogo dove il bambino fosse realmente protetto contro ogni sorta di male fisico o spirituale che fosse. L'asilo aportiano si distingue per tre caratteri suoi propri: sociale, è un'istituzione filantropica di educazione fisica e

morale, diretta a redimere e a sollevare le classi popolari; intellettuale, si fonda sopra un criterio realistico dell'istruzione, sull'intuizione sensibile e sull'insegnamento oggettivo; morale, è rivolto alla preparazione del cittadino e del cristiano. La sua opera non si limita solo alla scuola, prosegue anche nelle famiglie istruendo le madri sulle principali regole di igiene dell'alimentazione dei bambini e del modo migliore di vestirli per farli crescere sani e robusti. Su questo argomento si dilunga assai nel suo Manuale di educazione per le scuole infantili. In campo morale fissa gli errori più gravi come segue: I mali esempi, il mancare di ragionevole contegno nel trattarli, l'impazienza, la parzialità, le furberie che si adoperano per scoprire i falli infantili, la faccia sempre severa, la falsa maniera usata nel premunirli e nel punirli, il condurre con sistema uniforme i fanciulli senz'aver riguardo al loro diverso carattere. A base dell'educazione mette la religione. Vuole che siano insegnate le preghiere, le verità religiose fondamentali, fatti di storia sacra, l'amore per il prossimo, l'amore della giustizia, la gratitudine, l'amore della verità, il perdono delle ingiurie, la moderazione, la modestia, la frugalità, infine l'eliminazione dei principali difetti infantili così elencati: orgoglio, invidia, oziosità, ruberie, ostinazione, distrazione, timidezza, paura. Non vuole che sia esercitata solo la memoria dei bambini, ma desidera che al bambino siano offerte frequenti occasioni di osservare, pensare, esprimersi da se stesso. Come sussidi didattici consiglia le tavole sinottiche di nomenclatura, integrate dalla presentazione dei singoli oggetti. L'asilo infantile apertiano comprendeva tre sezioni. L'Aporti aveva così aperto la via alla vera scuola infantile italiana. Con l'ausilio apertiano sentiamo ancora il peso dell'aria chiusa nelle singole aule, col giardino d'infanzia del Fröbel invece questo senso di chiuso scompare per cedere il posto all'aria libera e balsamica del giardino. Fröbel penetra più a fondo nell'animo infantile, sa che il gioco è la sua vera vita, infatti quasi tutta la creatività infantile si esaurisce nelle singole manifestazioni del gioco. L'esigenza del suo giardino d'infanzia sta in questa asserzione: occupare convenientemente il fanciullo fin dalla sua nascita. Per occuparlo convenientemente pose a base del suo metodo educativo il gioco, graduandolo in modo da renderlo fonte di istruzione e di educazione. Gli strumenti di gioco li chiama doni che sono suddivisi in serie con ordine preciso per l'uso.

Il primo dono è la palla, come la figura più semplice che possa assumere un corpo. In sé e per sé, questo giocattolo non sarebbe nuovo nè importante, se Fröbel non avesse saputo ricavarne i più svariati trattenimenti per il fanciullo: osservazione e conversazione sulla palla, giochi vari con la palla, ecc. Il secondo dono è costituito da una sfera di legno e da un cubo pure di legno i cui spigoli hanno la stessa lunghezza dell'asse della sfera. Mentre nella palla di lana l'elemento principale è dato dal colore, nella sfera esso è costituito dalla forma. In seguito il secondo dono fu integrato da un cilindro. Il terzo dono è un cubo scomponibile in otto cubetti uguali. Questo dono sfrutta la curiosità infantile, permettendo al

bambino di scomporre e ricomporre il cubo come meglio crede. Il quarto dono consiste in un cubo diviso in otto mattoncini uguali. Integra il terzo, permettendo costruzioni diverse. Il quinto dono è un cubo sezionato in 27 cubetti uguali, alcuni dei quali sezionati diagonalmente. Questo dono permette svariate composizioni, difatti nelle illustrazioni ha 48 tavole dimostrative. Il sesto dono è un cubo suddiviso in 27 mattoncini, parecchi dei quali sezionati in doppia guisa. Anche questo dono ha numerose applicazioni contenute in 40 tavole illustrative. I doni venivano integrati da quattro scatole. La prima conteneva imitazioni in legno di forme cristalline; la seconda bastoncini diritti e lisci, allegati due libri illustrativi per i meno e i più esperti; indi scatole da 4 a 46 pezzetti triangolari da mosaico. Ogni dono era strettamente collegato con la recitazione di poesie, non sempre belle e ritmiche. Il Fröbel ebbe un fine sociale e non soltanto assistenziale con la creazione dei giardini d'infanzia, avvenuta a Blakenburg il 28 giugno 1840 (giardino infantile generale tedesco). Mirava infatti a educare tutto il mondo femminile tedesco alla sua elevata missione, e non soltanto le madri, cui è affidata l'educazione dei bambini, ma anche tutte le altre donne. In questo si distingue appunto dall'Aporti, pur raggiungendo lo stesso fine educativo per vie diverse, però assai più complicate. Il gioco imposto perde lo scopo principale: il divertimento del bambino. Fröbel però ha avuto il merito di intuire l'importanza capitale del gioco nella vita infantile. Nel 1898 le sorelle Agazzi davano vita a Mompiano alla prima scuola materna. C'è in questa denominazione tutto un programma perfettamente femminile. Aporti e Fröbel avevano realizzato due scuole per l'infanzia a scopo esclusivamente educativo e come miglioramento sociale, ma le loro erano scuole nel senso comune della parola. Le Agazzi non partono da teorie pedagogiche, ma partono invece dalla vita familiare per giungere ad una teoria pedagogica, fanno cioè la strada inversa, quella strada che forse non accontenterà la pedagogia ufficiale, ma che certamente i bambini percorrono più volentieri e con maggior profitto. In Aporti abbiamo trovato un fine moralistico ed istruttivo insieme; in Fröbel abbiamo scoperto una intuizione splendida: l'azione educativa del gioco, appesantita però dal meccanismo dei sei doni fondamentali, se non troppo costosi però non sempre acquistabili con la larghezza voluta; le sorelle Agazzi penetrano invece più a fondo nell'anima infantile e trovano nelle piccole cose che i bambini hanno nelle loro tasche lo spunto per la lezione occasionale che parte da un interesse vivo per l'oggetto osservato. Con loro la vita infantile irrompe nella scuola per i piccoli, non sono le maestre, ma sono veramente le mamme. Hanno trasportato nella scuola la vita familiare e così veramente hanno potuto educare i piccoli alla famiglia. Il loro metodo è stato chiamato metodo italiano e a giusta ragione perché, a ogni pie' sospinto, balza evidente l'ingegnosità creatrice propria di noi Italiani. I sussidi didattici non costano nulla, il museo delle cianfrusaglie si rinnova continuamente e continuamente offre lo spunto a conversazioni interessanti. Abbandonano il lavoro collettivo per quello individuale. La

vita in comune ha esigenze che sono subito chiare ai piccoli. C'è da spogliarsi per mettersi nella tenuta dell'asilo. E i bimbi lo fanno da sè, se sanno; mentre i più piccolini, ricevono aiuto dai più grandicelli; c'è da pulirsi « da testa a piedi », e i bambini hanno da far da sè, e darsi da fare: i più robusti per trasportare acqua e riempire le mastelle, e provvedere allo scarico dell'acqua sporca; i più destri per rimboccar calzoncini o mutandine ai piccoli, preparandoli alla lavanda dei piedi e aiutandoli alla bisogna. La maestra sorveglia a distanza o c'è solo per guardare. Quello che avviene per la pulizia avviene anche per la preparazione della tavola e per tutti gli altri lavori che comunemente si fanno in tutte le case. La coltivazione dell'orto permette un apprendimento naturale di nozioni indispensabili alla vita di tutti. C'è in questo preparare alla vita un fine altamente sociale e umano. I bambini sono abituati a provvedere personalmente per le loro necessità e ad aiutare chi non vi può provvedere adeguatamente. Si vede attuata, non attraverso massime come nell'asilo aportiano, ma vivendola la più sublime morale umana, basata sul più fattivo amore verso il prossimo. Così il concetto educativo di gioco viene accettato volontariamente dal bambino e mai imposto come nel fröbeliano giardino d'infanzia. L'Agazzi ha il merito di escludere ogni artificio. Dalla conoscenza della vita infantile, trae l'Agazzi gli esercizi di vita pratica: libera sistemazione dell'aula e dei propri oggetti, uso di album da disegno e di pastelli, altri piccoli lavori che ogni bambino può fare. Così il bimbo, esercitando le sue forze fisiche, va verso la vita attiva, perfeziona la forza dell'intuizione, della riflessione, della volontà, disciplina se stesso, sente la gioia e la dignità del lavoro ed inizia la formazione della sua personalità. Egli sente accanto a sè l'educatrice come una mamma, che lo lascia agire liberamente, ma lo sorveglia, lo ammonisce, lo consiglia, lo aiuta quando occorre; che conversa con lui affettuosamente; che ha fiducia nelle sue forze. E il bimbo va a lei, con amore, apre a lei il suo animo come alla mamma, ed è appunto in carattere materno e profondamente educativo del metodo Agazzi. Da questa gioiosa vita di movimento e di azione, che sveglia il pensiero, da questa collaborazione cordiale di bambini e insegnanti, da questo reciproco sentimento di affetto, dall'aiuto che i più grandicelli prestano ai più piccoli nasce nel bambino il senso della solidarietà umana, che innestata su principii religiosi di cui si cura intuitivamente la conoscenza, pone nel bambino le basi della coscienza morale, che dovrà guidarlo nella vita. Geniale è il modo con cui l'Agazzi attua l'educazione estetica del bimbo. Il canto, il lavoro manuale, arte delle piccole mani, hanno largo posto nel suo sistema educativo. Nel canto cura motivi armoniosi, semplici, accompagnati da parole espressioni pensieri e sentimenti veramente infantili, che lei stessa ha compilato e musicato con delicatezza tutta femminile e con un senso di sviluppo armonico spirituale che non tollera lacune. Per questa sintesi geniale di creazione e di esecuzione, che è contemporaneamente arte, scienza e tecnica, il Lombardo Radice ha chiamato *italiano* il metodo Agazzi; per questo stesso motivo ha trovato in Italia

quella vasta diffusione che ha messo in ombra altri metodi, certamente buoni, ma assai costosi nella loro realizzazione. Questo è veramente il metodo tagliato su misura per un popolo ricco di iniziative ma povero di mezzi.

In Italia alla scuola materna agazziana segue la « Casa dei bambini » della dott. M. Montessori. Per impostare il suo metodo è partita da questo principio: « L'ambiente dell'adulto non è ambiente di vita per il bambino, ma è piuttosto un cumulo di ostacoli tra i quali egli sviluppa difese, adattamenti deformanti, dove resta vittima di suggestioni ». Ha così creato per i bambini una casa apposta per loro, dove tutti i mobili sono su misura e dove il bimbo può muoversi a suo agio. La prima casa dei bambini fu eretta in Roma sul finire del 1907 ed ebbe subito un fine assistenziale e sociale insieme. La Montessori, partita dalla medicina e più propriamente dalla cura dei bambini anormali, imposta logicamente il suo metodo educativo su principii strettamente scientifici. Nelle Agazzi c'è la psicologia artistica, cioè intuitiva, mentre nella Montessori c'è la vera e propria psicologia scientifica, quella che esce direttamente dal gabinetto medico attraverso la lente di ingrandimento degli anormali psichici. Logicamente il metodo montessoriano doveva realizzarsi scientificamente, come quello agazziano doveva realizzarsi intuitivamente; entrambi i metodi però mirano ad un fine comune per vie diverse: educare alla vita sociale. La Montessori ha tratto dai suoi organici studi psicologici i punti base del suo sistema creando originali sistemi di reattivi mentali, tali sono infatti tutti i suoi sussidi didattici, perchè offrono il modo di fissare la lacuna e di superarla usando lo stesso reattivo seguendo il criterio del « provando e riprovando ». « Bisogna permettere al bambino ogni azione che abbia uno scopo utile, qualunque essa sia e sotto qualsiasi forma esplicata. La sua libertà deve avere come limite solo l'interesse collettivo. In questa libertà di azione il bambino, che cresce per forza interiore, impara a poco a poco a disciplinare se stesso, e determina lo sviluppo della sua personalità ». (Montessori)

Sono abolite le lezioni collettive e propugna la lezione individuale, psicologicamente parlando non poteva fare altrimenti dati i due principii sopra esposti. L'educatrice interviene limitatamente e non deve dare al bimbo che ha sbagliato, l'idea che lei abbia rilevato l'errore; col tempo e riprovando giungerà da sè alla verità. Il materiale didattico è rilevante e potrebbe essere benissimo un perfezionamento scientifico dei sei doni fröbeliani; questo vasto materiale mira ad esercitare scientificamente le forze dell'intelligenza infantile. Ci può essere anche un'imitazione nelle prescrizioni che accompagnano i singoli sussidi; Fröbel è stato anche lui assai meticoloso in queste, ci sono addirittura fascicoli per illustrare solo un dono. La Montessori è graduale nelle esercitazioni: passa dalla sensazione ripetuta alla percezione e alla sua elaborazione. Il cubo viene prima toccato ripetutamente seguendo gli spigoli per imprimere bene la forma, il nome viene dopo. Così per le lettere dell'alfabeto, ritagliate su carta vetrata, esigono prima l'esercitazione

tattile per imprimere la figura e i suoi movimenti meccanici della scrittura, giunge così a far scrivere frasi che il pensiero stesso del bambino suggerisce. Tutti gli altri sussidi, dalla scala delle grossezze alla scala della gradualità delle tinte di un colore determinato, dalla serie di telaietti, per provare i vari sistemi di allacciatura, alla serie di campanelli per la conoscenza delle note musicali, hanno base strettamente scientifica e psicologica. Caratteristica interessante di questo materiale l'essere fatto in modo da permettere al bambino di controllare l'errore commesso e di poterlo correggere da solo. Autoeducazione e autocontrollo dell'errore da parte del bambino. Ma la parte più bella e più vitale del metodo montessoriano sta nell'aver saputo mettere il bambino in un suo piccolo mondo, in cui può, senza restrizione e impedimenti, svolgere la sua vita operosa in piena gioia, acquistando abitudini di igiene, di ordine, di socievolezza, dando il primo importante impulso alla formazione della volontà e allo spirito d'iniziativa. A pagina 167 de « Il segreto dell'infanzia » la Montessori illustra la lezione occasionale dalla quale è scaturita una lezione basilare del suo metodo: la lezione del silenzio. Il metodo Montessori non si è sviluppato molto in Italia, non si adatta al nostro temperamento, ma ciò non vuol dire che non sia ottimo. Tutti i paesi anglosassoni lo hanno adottato e con ottimi risultati, infatti è molto più adatto per loro che per noi, negati quasi per ogni lavoro di pazienza e monotonia. Questa particolarità del metodo ha portato a incomprensioni e a giudizi volutamente errati, si può dire che il materiale è troppo costoso, ma il metodo ha in sé caratteristiche peculiari tali da meritare quella grande diffusione che ha avuto nel mondo. Giustamente il Lombardo Radice afferma: « La Montessori non è solo nel materiale, c'è la Montessori degli esercizi di vita pratica, dell'ambiente adatto ai bambini, della libertà dei bambini, ha il grande merito di aver divulgato in tutto il mondo, abilmente, la riforma della scuola ». Seguendo questo giudizio la parte vitale del metodo montessoriano è quella che rientra nel metodo della scuola-vita dell'Agazzi.

C'è inoltre un tentativo individuale ben riuscito di scuola infantile: quello attuato da Rina Nigrisoli a Portomaggiore, che Lombardo Radice definì come i « Piccoli Fabre di Portomaggiore ». E' questo un tentativo che è durato dal 1919 al 1925 dando ottimi risultati. C'è in questo metodo un soffio di vita all'aperto, fuori dal chiuso delle aule, in mezzo alla natura rigogliosa e benefica. Il metodo della Nigrisoli si è esteso però anche alla scuola elementare. La nostra società contemporanea non può limitare però la sua assistenza ai soli bambini oltre i tre anni, estende, coi nidi d'infanzia, creati in molti opifici, anche la cura ai più piccoli e perfino ai neonati. La lotta per la vita si è fatta spasmodica e la madre, malauguratamente, deve limitarsi a vedere i figli solo raramente e di sfuggita, con grave danno per la loro educazione. Il problema dell'educazione infantile si impone in tutta la sua ampiezza.

Necessita quindi una pronta soluzione che tenga presente la vastità e la complessità di questo problema, la cui risoluzione non

può essere lasciata in mano a privati e, peggio ancora, alla pubblica carità; è un problema che va affrontato in senso nazionale per dar vita a una società migliore.

G. P. BEINAT

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- G. LOMBARDO RADICE: *Il problema dell'educazione infantile*. — Ed. «La nuova Italia».
- G. PRÜFER: *Federico Fröbel*. — Ed. «La nuova Italia». Firenze.
- F. APORTI: *Manuale di educazione per le scuole infantili*. — Ed. S.E.I. Torino.
- FRÖBEL: *L'educazione dell'Uomo*. — Ed. «Cedam». Padova.
- R. AGAZZI: *Il manuale delle educatrici*. — Ed. «La Scuola», Brescia.
- R. AGAZZI: *La lingua materna*. — Ed. «La Scuola», Brescia.
- R. AGAZZI: *Come intendo il museo didattico*. — Editrice «La Scuola». Brescia.
- R. AGAZZI: *Canti e poesie*. — Ed. «La Scuola». Brescia.
- M. MONTESSORI: *Il segreto dell'infanzia*. — Ed. «Garzanti». Milano.
- M. MONTESSORI: *Alla scoperta del bambino*. — Ed. «Garzanti». Milano.
- M. MONTESSORI: *Manuale di pedagogia scientifica*. — Ed. Casa Montessori. Roma.



Non senti il bisogno di un piccolo regno tutto tuo che nessuno possa toglierti?... Ecco che cosa ti possono dare i libri. Ecco perchè tutti hanno diritto all'educazione, alla vera educazione.

JOHN HORNE BURNS

NOTE DI PSICOLOGIA

APPLICAZIONI DEL REATTIVO DI VOCABOLARIO

Ad un osservatore superficiale e profano sembrerà che una prova di definizione di vocaboli sia soltanto una prova di cultura. Ma in realtà non è così. Oggi quasi tutte le serie di reattivi per valutare la intelligenza comprendono una prova di vocabolario. La quantità di vocaboli che un individuo conosce è indice della sua abilità di apprendimento e del sistema individuale di organizzare le sue idee. Certo dipende anche dall'ambiente in cui l'individuo è vissuto e dalla sua cultura. Ci sono parole facili per certe categorie di persone e difficili per altre. Per esempio sarà facile definire la parola «mare» per i ragazzi che vivono vicino ad esso, difficile per quelli che non l'hanno mai visto. Ma ciò che si chiede non è qui l'esatta definizione in termini tecnici quanto la dimostrazione che la parola è stata compresa. La definizione dimostra la facoltà di esprimersi e di spiegarsi. E il modo in cui l'individuo si esprime e si spiega ci dice sempre qualcosa di più del puro significato della parola: il tipo di parola nella cui definizione riesce o non riesce ha il suo significato.

Soggetti colti ma non intelligenti riusciranno nelle parole più difficili, ma si perderanno davanti alle più facili e usuali.

Per questa prova ho scelto una lista di 42 vocaboli. Una parte di questi sono noti e comuni a tutti i ragazzi: mela, asino, diamanti, pelliccia, prosciutto, chiodo, abete, tinta, caserma, favola, orlo, campanile. Altri sono un po' più difficili, come: aderire, fastidio, guancia, scellino, scommettere, ghigliottina, plurale, recidere, strofa, microscopio, vespro, procedere, affizione, bronzo, catacomba, spionaggio, imminente, possesso, miscellaneo, cespò. Infine alcuni sono certamente sconosciuti a tutti: nitroglicerina, zavorra, cammeo, mantide, karakiri, dilatorio, amanuense, proselito, asettico, anacoreta.

La classe I di avviamento di S. Daniele (zona collinare) è composta di 29 ragazzi: 7 di 11, 10 di 12 anni, 7 di 13 anni, 5 di 14 anni.

Le località di provenienza degli alunni sono situate a diverse distanze dalla sede della scuola; per la frequenza, i ragazzi usano in parte la bicicletta ed in parte il tram, nelle località in cui esso transita. Da Ragogna (Km. 4) provengono n. 5 alunni; da Rive d'Arcano (Km. 6) n. 8; da Muris (Km. 4) n. 3; da Giavons (Km. 3) n. 1, da Fagagna (Km. 11) n. 4; da Rodeano (Km. 6) n. 2; da Ciconicco (Km. 13) n. 1; da Pignano (Km. 2) n. 2; da Majano (Km. 6) n. 1.

Per i ragazzi di 10-11 anni sono richieste tredici risposte esatte; per quelli di 12-13 anni diciassette; per quelli di 14 anni ventuna. Si sono avute quindici risposte inferiori alla media: tre fra i ragazzi di 14 anni; cinque fra quelli di 13; cinque fra quelli di 12 e due fra quelli di 11. Le risposte normali sono state sette: di queste una sola fra i ragazzi di 14 anni; tre fra quelli di 13; una fra quelli di 12; due fra quelli di 11. Sette sono pure le risposte superiori alla media: una fra i ragazzi di 13 anni e tre fra quelli di 12 e di 11 anni. Vediamo così diminuire il numero delle risposte buone col crescere dell'età; ciò dimostra che le bocciature avvenute in precedenza sono dovute ad un ritardo mentale vero e proprio. Solo fra i ragazzi di 11 anni ci sono più risposte esatte che sbagliate. Siccome questi sono i regolari che sono stati promossi ogni anno, dovremmo dedurre una corrispondenza fra i risultati del reattivo e quelli delle successive valutazioni scolastiche; i reattivi non sono in contrasto con la normale interrogazione, anzi complemento.

Ma esaminiamo ora in particolare i casi prettamente inferiori o superiori alla media e la loro corrispondenza con le votazioni scolastiche. Primo A. di 12 anni con ventuna risposte esatte ha otto insufficienze nelle materie di studio, è disattento e svogliato. Mario F. con venti risposte esatte ha soltanto due insufficienze. Bruno P. con venti risposte esatte ha cinque insufficienze. Bruno Per. con ventuna risposte esatte ha tre insufficienze. Luciano S. e Franco P. con venticinque e ventisei risposte esatte a 11 anni hanno rispettivamente tre e sei insufficienze; Franco P. è meticoloso e diligente ma non eccessivamente intelligente. Ernesto C. con sei risposte esatte ha sette insufficienze. Alfredo C. di 14 anni con dieci risposte esatte ha sei insufficienze. Danilo D. con sette risposte esatte ha quattro insufficienze. Rino L. con dieci risposte esatte ha sette insufficienze. Tarcisio P. con dieci risposte esatte ha sei insufficienze. In generale il risultato della prova corrisponde al giudizio dei vari professori. Quando ciò non avviene se ne possono trovare le ragioni.

Diamo ora un esempio di una parola secondo la definizione di tutta la classe, e poi tutte le definizioni date da un solo ragazzo.

La parola « fastidio » è stata definita: « una cosa, una persona che non piace vedere - un'azione che non piace - cosa noiosa - una roba che stanca - cosa insopportabile - una cosa che stanca - una cosa che non si può sentire - una cosa che non si tollera - tormento dell'uomo - quando qualcuno ci dà fastidio - quando qualcuno non puoi sopportarlo - quando qualcuno ci dà noia - uno che fa dispetti e non si può vederlo - qualcuno che dà fastidio - quella cosa è fastidiosa - quel bambino mi dà fastidio - quel rumore mi dà molto fastidio - questo sasso dà fastidio - disturbare qualche fastidioso - svenimento - quando viene male - vuol dire svenimento - non si sa quello che si fa.

Le risposte sono state elencate secondo un ordine graduale di esattezza e maturità.

Sei sono i ragazzi che non hanno risposto. Passiamo ora ad esaminare i risultati di un solo ragazzo.

Luciano S. dimostra con le sue risposte una intelligenza pronta, sicurezza di sè e capacità di sintesi. Non tenta di rispondere dove non è sicuro. Tralascia: aderire, nitroglicerina, cammeo, mantide, amanuense, proselite, miscellaneo, anacoreta. Ma ecco le risposte: mela - frutta; asino - animale quadrupede; diamante - cosa preziosa; fastidio - una cosa che non si tollera; pelliccia - pelle di animale; guanciaie - guarnizione del letto; scellino - moneta austriaca; scommettere - una cosa sicura; prosciutto - carne di maiale; chiodo - pezzo di ferro acuto; abete - qualità di albero che si trova in gran parte nelle foreste; tinta - colore; caserma - casa apposta per abitare soldati; orlo - circonferenza di un burrone; ghigliottina - dove si fanno salire i condannati a morte; plurale - tante cose; recidere - tagliare; strofa - pezzo di poesia; microscopio - apparecchio speciale per ingrandire; vespro - pomeriggio; campanile - costruzione alta; procedere - andare avanti; afflizione - disperazione; bronzo - metallo che serve per far campane; zavorra - strumento musicale; catacomba - galleria sotterranea dove i cristiani eseguivano il loro culto; spionaggio - tradire la propria patria; imminente - subito; karakiri - suicidio cinese; possesso - cosa propria; dilatorio - liquefazione del ferro; cespo - cespuglio.

Osservando ora le risposte di tutti in generale, notiamo innanzitutto un bisogno di concretare mediante esempi la definizione. « Spionaggio » è un uomo che fa la spia o uno che spia ciò che fa un altro. « Fastidio » è una cosa, una persona che non piace vedere. Il treno è « imminente » cioè che viene subito. « Plurale » sono tanti bambini che giocano. « Procedere » sono gli esploratori che avanzano. « Possesso »: un grande ricco possiede una grande quantità di terre. (Notiamo di sfuggita la mentalità del contadino: un ragazzo di città non farebbe questa definizione).

Spesso viene aggiunto un giudizio in rapporto alla bontà o utilità di una determinata cosa e non è mai dimenticato lo scopo a cui serve.

« Mela » è un frutto ottimo, buono, buonissimo, pregiato. « Asino » è un animale utile all'uomo, lavoratore, che serve a tirar carri. « Abete » è un albero montanaro utile per far pavimenti, è lavorabile. Sul « guanciaie » del letto si dorme ottimamente. Anche la « ghigliottina » ha il suo scopo, perchè è un « apparecchio per uccidere i malfattori » « serve o si adopera per tagliare la testa ».

Alcune parole di facile e immediata comprensione presentano una difficoltà di definizione. « Orlo », ad esempio, è l'orlo di un pozzo o di un vestito, è il muro di un pozzo, è dove finisce il tavolo, dove incomincia il burrone, una cosa piccola che è in giro a qualche roba. Quest'ultima risposta, quantunque espressa in termini rudimentali e imprecisi, è la migliore di tutte, perchè rivela potere di astrazione, dando una definizione veramente generale, non limitata ad un esempio o ad un particolare. Da notare come alla parola « orlo » sia in quasi tutti associata l'idea del pericolo o della paura: di una strada pericolosa, di un burrone, ecc. Comincia la vita autonoma, ed in periodo di crisi puberale queste espressioni sono

il sintomo di un limite all'ardimento personale. Talvolta è l'ignoranza del vocabolo che dà origine alla risposta sbagliata. Per vari « fastidio » è svenimento, esaurimento, è quando viene male (da « fastidi » per svenimento friulano).

Altra volta è « aderire » confuso con deridere, che dà prendere in giro. Certe volte la risposta prende una chiara tinta affettiva, come « afflizione »: perdere una partita di calcio o torturare un essere vivente. Da notare che il ragazzo che dà quest'ultima risposta definisce « fastidio »: tormento dell'uomo, « ghigliottina »: tortura trice per tagliare la testa, e fra i suoi ricordi d'infanzia racconta che soleva uccidere i coniglietti con un bastoncino.

LUISA VUANO CARUZZI



Allo scopo di illustrare e documentare le condizioni della scuola italiana, per promuoverne il miglioramento il « Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo » ha bandito un concorso nazionale aperto a tutto il personale della Scuola Italiana, nonchè agli studiosi di problemi scolastici.

Il concorso stabilisce numerosi premi per le migliori relazioni, scelte da un'apposita commissione. Le relazioni possono trattare argomenti diversi, aventi tutti attinenza a problemi della scuola rurale. Il bando per esteso si trova nel Bollettino del « Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo » del settembre 1950. Esso è visibile all'albo del Provveditorato agli Studi di Udine.

Il concorso si chiude il 30 settembre 1951.

I concorrenti possono rivolgersi per qualsiasi schiarimento alla Segreteria del « Gruppo d'Azione » - Via Conservatorio, 9. Milano.

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

LEPORE F.: LA SCUOLA NELLO STATO. — Editrice «La Nuova Italia». Firenze.

Contiene una chiara e succinta esposizione degli elementi di diritto costituzionale e scolastico. Ideato come manuale per la preparazione ai concorsi magistrali costituisce anche una sicura e facile guida per i maestri in servizio.

Ciò sia per lo svolgimento del programma di educazione morale e civile previsto per la quarta e quinta classe, il quale prevede nozioni sull'ordinamento dello Stato Italiano sia perchè è opportuno che il funzionario conosca quali sono i doveri e i diritti che formano il contenuto del rapporto d'impiego, sia nei confronti dell'amministrazione, sia nei confronti delle altre istituzioni amministrative e dei soggetti singoli con i quali viene in contatto. La forma piana e concisa con la quale la materia è svolta, la sobrietà della trattazione e l'impostazione a carattere istituzionale di essa, la esattezza delle notizie costituiscono altrettanti pregi che rendono raccomandabile la lettura del libro.

BIANCA RAVA' PERGOLA: L'EROE DEI DUE MONDI. — Ed. Vallardi, s. p.

La figura dell'eroe nizzardo è delineata con sicurezza e ricchezza di informazioni. Numerose e scelte illustrazioni accompagnano il racconto, esteso in forma chiara, piacevole e attraente anche per la larga parte fatta all'aneddoto e al particolare. Le aspirazioni del risorgimento, il senso di umanità dell'eroe, l'atmosfera rendono il libro particolarmente adatto ai giovanetti i quali nella figura di Garibaldi troveranno una rispondenza ai generosi sogni della loro età.

Libro perciò altamente educativo da raccomandare per le biblioteche

scolastiche (specie delle scuole medie e di avviamento e, anche, per le classi quinta elementare e scuole popolari) e per i genitori che vogliono dare un buon e bel libro ai loro figlioli.

GIOVANNA BIASOTTI: CARLO MAGNO. — Ed. Vallardi, s. p.

In questa biografia romanzata, ma aderente alla realtà storica, l'Autrice, nota scrittrice per ragazzi, fa emergere viva la figura dell'Imperatore, nello sfondo storico del tempo in cui visse.

Scritto con stile semplice e piano, con fantasia e, insieme, senso del reale, il libro si legge con piacere.

Bella è la figura di Carlo Magno, auspicante ad una unità sociale e politica che rinverdisse la pax romana in una pax Dei, mentre l'individualismo barbarico aveva rotto l'unità spirituale e sociale dell'Impero. Perciò oggi, in cui il mondo soffre delle conseguenze di un individualismo prometeico (o di uomo o di masse) che, dopo quattro secoli, ha dato i suoi frutti di tosco, il libro dell'A., che pur esaltando la figura di un uomo, ben rende il senso del Tutto, cosmico e divino, cui aspirava, è anche altamente educativo.

Lettura consigliabile per i giovanetti di 12 o 14 anni.

A. GABELLI: L'ISTRUZIONE E L'EDUCAZIONE IN ITALIA. A cura di E. Codignola. — Ed. «La Nuova Italia», Firenze.

Aristide Gabelli, il maggiore fra i pedagogisti italiani del positivismo, si tiene lontano dalle esagerazioni materialistiche e meccanicistiche a cui questa filosofia può facilmente condurre. La sua concezione dell'educazione supera le posizioni della pedagogia del positivismo. Nei suoi scritti, infatti, troviamo atteggiamenti che, più tardi, saranno

messi in luce dalla reazione antipositivistica; educazione intesa come sviluppo spontaneo e realizzazione delle facoltà spirituali dell'educando del quale occorre rispettare l'autonomia e la libertà; necessità dell'insegnamento religioso, ecc.

Buona parte dei problemi studiati dal Gabelli negli articoli che compongono questa raccolta (analfabetismo, obbligo scolastico, metodo, disciplina nella scuola, lavoro, ecc.) è ancora oggi attuale ed utile e proficua può esserne la meditazione.

HAROLD C. DENT: *PROBLEMI DELL'INSEGNAMENTO*. Traduz. di Vittoria Maria Malvano. — Ed. «La Nuova Italia». Firenze.

Il titolo inglese del libro è «To be a Teacher» che, tradotto letteralmente, vuol dire «Per essere maestro». Ed infatti in esso è delineata la figura del maestro nella scuola di oggi.

Nel primo capitolo «La scelta delle persone», elencate le ragioni che spingono i giovani a dedicarsi all'insegnamento, l'A. espone i criteri per la selezione degli insegnanti enumerando le doti che questi devono possedere.

Nel secondo, intitolato «I compiti», fa un quadro vivo della scuola tradizionale in contrapposto alla scuola moderna della quale delinea i compiti. «Siamo — dice l'Autore — sul limitare della più completa trasformazione che si sia compiuta nella pedagogia, dai tempi di Platone in poi. E tale trasformazione è stata resa inevitabile da chi ha capito che, come ha scritto così bene R. Livingstone, «il vero problema moderno è di umanizzare l'uomo, di additargli gli ideali dello spirito, senza i quali nè la felicità nè il successo possono essere autentici e duraturi; di produrre esseri che sappiano non solo disintegrare gli atomi, ma anche usarne l'energia per fare del bene».

Il terzo capitolo, il più lungo, è dedicato alla preparazione dell'insegnante, il quarto tratta della scelta dei dirigenti ed il quinto delle finalità della scuola.

E' un libro breve ed interessante che dovrebbe essere letto, e meditato,

da tutti coloro che si occupano dell'educazione dei giovani e da chi ha il compito di scegliere e preparare gli educatori. In Italia, specialmente ora che la riforma tratterà le nuove linee dell'educazione del popolo, il problema della scelta e della preparazione degli insegnanti si presenta in tutta la sua importanza e con il carattere della più viva attualità. Non si può riformar la scuola se non si formano, o si riformano, gli insegnanti.

M. L. RAMBERT: *VITA AFFETTIVA E MORALE DEL BAMBINO*. — Ed. Bompiani, pp. 274. Lire 5550.

Questo volume, elegantemente edito dal Bompiani nella ormai nota collezione «I nostri figli», è presentato dallo psicologo Piaget che così riassume il suo giudizio: «Ma l'originalità della Rambert sta nell'aver elaborato una sua propria tecnica sotto forma di un gioco di burattini, tale che il materiale costante ed i motivi tipo che esso rivela, permettono il confronto di un caso con l'altro lasciando tuttavia intatta ad ogni soggetto la sua originalità». La autrice, che ha dodici anni di pratica psicanalitica, non ha quindi seguito la direttiva classica freudiana dell'interpretazione dei sogni, ma ha voluto analizzare la psiche infantile osservando il bambino nelle sue manifestazioni più genuine e personali: quelle del gioco.

Il libro si divide in tre parti: la prima studia gli esami preliminari soffermandosi su tre punti: a) esami del bambino, b) l'influenza dell'ambiente familiare, c) i mezzi di espressione del bambino; la seconda parte, la più importante, espone come vanno trattati i bambini durante il periodo di osservazione e di cura, passando gradatamente dalla manifestazione del conflitto interiore attraverso il simbolismo del gioco e degli atteggiamenti tipo nelle storie, illustrati da due esempi tipici, e alla liquidazione dei conflitti con la rieducazione alla fine dell'analisi; nella terza parte tratta di problemi pratici e teorici fra cui la sessualità infantile, la traslazione affettiva nelle analisi infantili, i sogni dei bambi-

ni, il disegno infantile e la psicanalisi, analisi infantili e analisi di adulti, l'aggressività e l'analisi psichica infantile; conclude con una chiara esposizione della funzione della psicanalisi nell'evoluzione affettiva e morale del bambino. Come appendice vi è un breve dizionario di termini psicanalitici.

Il libro è esposto in forma piana, direi anzi brillante, si fa leggere volentieri soprattutto dai non iniziati, certamente molti romanzi sono assai più noiosi, ma le applicazioni psicanalitiche però non possono essere attuate da tutti, per questo la facilità espositiva può trarre in inganno chi non rifletta sufficientemente. Gli esempi citati sono convincenti, esposti così come sono, l'interpretazione appare sempre logica, ma non possono essere generalizzati e quindi applicati a tutti i bambini.

Assai interessante è il capitolo sul trattamento da usarsi coi bambini di oltre dieci anni.

GESELL. ILG.: IL BAMBINO DAI CINQUE AI DIECI ANNI. — Ed. Bompiani, Milano, 1950.

Il libro che si presenta ai lettori non è solo il frutto dell'esperienza singola del Gesell e della sua assistente e collaboratrice, ma si basa su un'esperienza di molti medici, pediatri e psicologi. Si può quindi affermare che sia come un condensato, per usare un termine trascritto dall'americano, su uno dei più spinosi argomenti che investono la vita sociale moderna.

Il libro, di complessive pagine 690, si presenta in modo elegante, con uno stile piano, che invita alla lettura; con un'architettura ordinata e, direi anche, meticolosa, che ha il pregio di rendere assai facile la consultazione.

Il libro comprende un'introduzione, dove gli autori spiegano il modo come è composto il libro e come deve essere usato. Nella prima parte pone in prospettiva gli anni dai cinque ai dieci dandoci, nel contempo, una visione generale del periodo totale della crescita. Affronta quindi lo sviluppo mentale precisando come matura la mente del fanciullo, la gradualità di questa maturazione e

i tipi di comportamento. Chiude la prima parte un interessante articolo sulla relazione mamma-fanciullo-insegnante, naturalmente non trascura il padre, ma in questo campo la preminenza della madre è più che logica.

Nella seconda parte fa un rapido quadro della crescita somatica del fanciullo, prendendo in esame i primi quattro anni di vita prima, approfondendo poi, in successivi capitoli l'età di sei anni, di sette anni, di otto anni, di nove anni e di dieci anni. Per ogni anno dà un profilo di comportamento e le caratteristiche di maturità, indicandone gli indici massimi e minimi.

Nella terza parte svolge in modo esauriente il complesso della crescita, trattando separatamente le caratteristiche motorie, l'igiene personale, l'espressione emozionale, le paure e i sogni, l'io e il sesso, le relazioni personali e sociali, il gioco e i passatempi, la vita scolastica, il senso etico e la visione filosofica. La trattazione si chiude con una conclusione filosofica e con un indice analitico dei singoli argomenti trattati e autori citati, nonché con una ampia bibliografia delle opere consultate.

Il Gesell studiò una cinquantina di alunni dai cinque ai dieci anni non compiuti, scegliendoli tra quelli che avevano avuto un'ottima guida medico-pedagogica. Il metodo usato era il seguente: «a) un esame psicologico basato sul modello di sviluppo della Yale University e sulla scala di Stanford-Binet; prove di capacità, compresa la serie di Arthur; c) prove di prontezza nella lettura, comprese quelle di Monroe; d) prove di capacità visiva comprendenti fissazione conseguente, fusione e acuità, ecc.; e) osservazione naturalistica del comportamento di gioco del fanciullo e dei comportamenti occasionali di posizione e di tensione; f) una diffusa intervista con la madre sul comportamento a casa e a scuola». Per la chiarezza espositiva citiamo i seguenti passi: «Ogni bambino nasce dotato di potenzialità peculiari a lui, o lei, soltanto. Ogni bambino ha un tipo di crescita che è soltanto suo, determinato da quel-

le potenzialità e dall'ambiente in cui il destino lo ha posto ».

Il corso generale dello sviluppo è simile per i ragazzi e per le fanciulle, ma queste maturano alquanto prima e più rapidamente. Il progressivo avanzamento dello sviluppo procede come segue: a) stadio dell'embrione (0-8 settimane); b) stadio del feto (8-14 settimane); c) infanzia (dalla nascita a due anni); d) età prescolastica (2-5 anni); e) fanciullezza (5-12 anni); f) adolescenza (12-20-24 anni); g) maturità adulta (oltre 24 anni) ».

« Gli anni da 5 a 10 occupano una posizione mediana nel lungo periodo della immaturità; e sono intermedi anche in senso biologico come in senso sociale. Nel corso di essi il bambino perde i denti di latte "evento biologico". A 6 anni mette il primo dente permanente, un molare, che possiamo chiamare il molare della scuola, perchè coincide con l'ingresso alla scuola elementare "evento sociale". La pubertà è l'altra più grande pietra miliare nel sentiero dello sviluppo: segna l'inizio dell'adolescenza, che continua per circa 10 anni fino al raggiungimento della maturità. Sono, questi, anni di completamento; i primi 5 erano stati anni di preparazione. In mezzo stanno gli anni della fanciullezza che possono essere compresi solo in termini del passato in cui affondano le radici e dell'avvenire verso cui si protendono. Essendo anni intermedi mancano della impressionante vivezza tanto dell'infanzia quanto dell'adolescenza, per cui la loro psicologia è stata in certo modo trascurata e quasi soppressa. La letteratura rispecchia, per questo periodo, una tendenza a generalizzare, prendendolo come insieme senza riconoscere le differenze delle varie età nel periodo stesso ».

« La scuola elementare, a dir vero, promuove i suoi alunni secondo una base annuale, ma i programmi e i metodi sono purtroppo determinati da una ristretta preoccupazione di cultura invece che da una libera comprensione dello sviluppo. Le esigenze della scuola come istituzione tendono a oscurare o a trascurare nei processi di crescita tanto le dif-

ferenze individuali quanto quelle dell'età. Il fanciullo, non solo progredisce in forza e capacità, ma cambia negli intimi tipi della sua psicologia ».

« Le relazioni mamma-bambino nella vita quotidiana sono di importanza determinante del primo formarsi della personalità. La scuola, naturalmente, può ottenere il massimo dei risultati solo quando opera in armonia con la famiglia. Questa deve essere però un'armonia bipolare, in cui il bambino rientra come qualche cosa di più di uno spettatore passivo. In realtà il fanciullo dai cinque ai dieci anni è l'apice di un triangolo di forze interpersonali.

Apparentemente la vita sarebbe più facile per lui se dovesse adattarsi solo ai genitori o solo all'insegnante: ma deve adattarsi ad entrambi. Talvolta il compito è doppiamente difficile: quando cioè gli adulti della casa e della scuola non riescono a vedere all'unisono. Forse il miglior modo di comprendere il significato e il meccanismo della relazione insegnante-alunno e di paragonarla con la relazione mamma-bambino. Durante i primi anni scolastici i legami emotivi fra mamma e fanciullo sono molto più intensi di quelli fra insegnante e fanciullo. Una saggia maestra rispetta questa differenza e non cerca di funzionare come un sostituto della madre. Il suo è un illuminato affetto platonico che ella misura per andare incontro ai bisogni di sviluppo dei suoi alunni dedicandone ad alcuni più che ad altri. La sua amicizia è una sana amicizia umana. Disgrazito il fanciullo che frequenta una scuola la cui atmosfera è così poco familiare e tirannica da scuotere e indebolire il senso di sicurezza ».

« Il sesto anno, o giù di lì, porta cambiamenti fondamentali, somatici e psicologici. E' un'età di transizione. Cadono i denti da latte e spuntano i primi molari permanenti. Passa rapidamente da un estremo all'altro. Piange, ma a un tratto il suo pianto si trasforma in riso e il riso in pianto ».

« Sette anni è una piacevole età, a patto che si rispettino i sentimenti del fanciullo. I suoi sentimenti ne-

cessitano di un nuovo e delicato riguardo, perchè gli è facile cadere in uno stato d'animo meditabondo durante il quale riordina le sue impressioni soggettive. Questa tendenza a meditare è un meccanismo psicologico per mezzo del quale riasorbe, rivive, riorganizza le sue esperienze. Egli prende più di quanto non dia ».

« Il fanciullo di otto anni è dominato da un impulso di crescita che lo porta a prendere un contatto positivo con l'ambiente, compresi gli adulti. Tre sono i caratteri tipici della dinamica del suo comportamento: fretta, espansione e valutazione. Il suo io ha un nuovo grado di elasticità ».

I passi citati mostrano la necessità che questo libro entri nelle biblioteche magistrali.

M. MONTESSORI: IL SEGRETO DELL'INFANZIA. — Ed. Garzanti. Milano. Pp. 308. L. 1000.

L'editore Garzanti di Milano sta pubblicando l'edizione definitiva di tutti le opere della Montessori. Finora sono apparsi sei volumi: Formazione dell'uomo; Educazione e pace; La santa Messa spiegata ai bambini; La vita in Cristo; Il segreto dell'infanzia; La scoperta del bambino. Tutti i volumi sono rilegati in mezza tela e sono stampati su ottima carta. Per gli insegnanti i più interessanti sono gli ultimi due e quelli di prossima pubblicazione riguardanti i seguenti argomenti: La mente assorbente; La psico-geometria; La psico-aritmetica.

Il motivo fondamentale del libro è così impostato dall'autrice: « La questione sociale dell'infanzia è come una piccola pianta spuntata appena dal terreno e che ci attrae per la sua freschezza. Ma ci avvedremo che cotesta pianta ha radici salde e profonde, non facili da estirpare. Queste radici sono il simbolo del subcosciente nella storia dell'umanità. Bisogna rimuovere cose statiche, cristallizzate nello spirito dell'uomo che lo rendono incapace di comprendere l'infanzia e di conseguire una conoscenza intuitiva della sua anima. La questione sociale dell'infanzia ci aiuta a crearsi una coscienza

nuova e, di conseguenza, a dare un nuovo orientamento alla nostra vita sociale ».

L'opera si divide in tre parti: nella prima sviluppa i seguenti argomenti: Il secolo del fanciullo, l'accusato, intermezzo biologico, il neonato, gli istinti naturali, l'embrione spirituale, le delicate costruzioni psichiche, l'ordine, l'intelligenza, le lotte sul cammino della crescita, camminare, la mano, il ritmo, la sostituzione della personalità, il movimento, l'incomprensione, Intelletto d'amore; nella seconda parte tratta invece questi altri argomenti: L'educazione del bambino, la ripetizione dell'esercizio, libera scelta, i giocattoli, premi e castighi, il silenzio, la dignità, la disciplina, l'inizio dell'insegnamento, paralleli e fisici, conseguenze, bambini privilegiati, la preparazione spirituale del maestro, le deviazioni, le fughe, le barriere, guarigioni, attaccamento, il possesso, il potere, il complesso di inferiorità, la paura, le bugie, riflessi sulla vita fisica; infine nella terza parte conclude la trattazione sviluppando i seguenti argomenti: La lotta fra l'adulto e il bambino, l'istinto del lavoro, le caratteristiche delle due specie di lavoro, gli istinti-guida, il bambino maestro, la missione dei genitori, i diritti del bambino. Ho citato i singoli titoli dei vari capitoli per rendere più evidente lo schema di trattazione dell'opera, che pur conservando tutta la sua solidità scientifica, non sdegnava il soffio della vera poesia che aiuta e facilita la comprensione della psiche infantile sempre avvolta nel mistero.

Per comprovare quanto è stato asserito si riportano i seguenti passi: « Ecco la vera educazione nuova: andare prima alla scoperta del bambino e realizzare la sua liberazione; in questo si può dire consiste il problema dell'esistenza: prima esistere. Poi deve seguire l'altro capitolo lungo come la durata della evoluzione verso lo stato adulto, che è il problema dell'aiuto che si deve offrire al bambino ». « Anche la figura del maestro è stata una delle innovazioni che più hanno suscitato interesse e discussioni: cioè il maestro passivo, che toglie innanzi al bambino l'ostacolo della propria autorità, af-

finchè si faccia attivo il bambino: e che è soddisfatto quando lo vede agire da solo e progredire senza attribuirne a se stesso il merito. Deve ispirarsi ai sentimenti di San Giovanni Battista: «Conviene che egli cresca e che io diminuisca». E' noto anche uno degli altri principi caratteristici di questo metodo: il rispetto alla personalità infantile, condotto ad un estremo non mai raggiunto finora ».

«La calma nelle classi dei bambini al lavoro era impressionante e suscitava commozione. Nessuno l'aveva provocata anzi, mai nessuno avrebbe potuto ottenerla dall'esterno. E si ha l'impressione che su questa disciplina naturale dovrebbe essere costruita ogni altra disciplina avente motivi esterni e immediati, come è la disciplina sociale. L'ordine e la disciplina uniti così strettamente insieme, raggiungevano la libertà ».

«Si è sempre riconosciuto che un educatore dovrebbe essere calmo. Ma questa calma era piuttosto considerata nel carattere, negli impulsi nervosi. Ma si tratta qui di una calma più profonda: uno stato di vuoto o meglio di sgombero mentale che produce limpidezza interiore. E' «umiltà spirituale» che si avvicina alla purezza dell'intelletto, che prepara a comprendere il bambino e che dovrebbe essere perciò la preparazione essenziale della maestra ».

«Il maestro deve prepararsi interiormente studiando se stesso con metodica costanza per giungere a sopprimere i propri difetti più radicati, quelli che costituiscono un ostacolo per le sue relazioni con i bambini. Per scoprire cotesti difetti nascosti nella coscienza abbiamo bisogno di un aiuto esterno, d'una certa istruzione; è indispensabile cioè che qualcuno indichi quello che dobbiamo vedere in noi. In quest'ordine di idee diremo che il maestro deve essere iniziato ». Assai interessanti sono le note sulla conquista della scrittura e della lettura. Il libro è corredato di molti esempi che dimostrano la praticità della teoria esposta. E' un libro indispensabile per i maestri.

S. L. DA SILVA: PEDAGOGIA SPECIALE PRATICA: *L'educando*. — Ed. S.E.I. Torino, pp. 638.

L'autore intende trattare in modo esauriente il problema pedagogico nei suoi tre aspetti fondamentali: educazione, educando, educatore. Il metodo scientifico che lo guida, in questa vasta esposizione, è strettamente scientifico e si rivolge verso quel periodo intermedio della vita dello scolaro che abbandona la scuola elementare per proseguire gli studi attraverso la scuola media e le altre ad essa affini. Ma la pedagogia non studia solo un'età scolare, va oltre il termine fissato trattando contemporaneamente anche le due età scolari contermini. Ci sono infatti principi così generali che risultano ottimi per tutti, cosicchè questo denso volume può essere consultato utilmente da tutti quelli che sono preposti all'insegnamento.

L'autore studia prima l'educando, soffermandosi prima sulla conoscenza esteriore per risalire alla conoscenza interiore. Delinea brevemente i tre tipi fondamentali: tipo morfologico-funzionale, tipo neuro-psicologico, tipo caratterologico. Si sofferma a precisare quali sono i mezzi e i metodi più sicuri di investigazione caratterologica: osservazione diretta, antropometria pedagogica, i reattivi mentali. Tutte queste ricerche sono riassunte nella cartella pedagogica che si suddivide in tre parti: scheda biografica, scheda biotipica, scheda psicologica. Affronta quindi il problema della formazione dell'educando sviluppando il problema dell'educazione fisica, il problema dell'educazione intellettuale, l'educazione morale, l'educazione sociale.

Il libro è suddiviso in brevi paragrafi, secondo il sistema americano; questa suddivisione, oltretutto a rendere più chiara l'esposizione, mira a rendere più facile la consulta. Il principio informatore del libro è il metodo preventivo di S. Giovanni Bosco, ma nel volume si trovano moltissime citazioni di vari autori, antichi e moderni, pedagogisti, psicologi e moralisti.

Per citare un passo che confermi la chiarezza espositiva si riporta la seguente conclusione: «L'educazione

sarà sempre un'opera di cooperazione, un'opera essenzialmente risultante dal rapporto di due volontà, di due persone. Il monismo pedagogico, tentato dall'idealismo, si infrange di fronte alla realtà storica del fatto educativo, se non si debba dire che si è già infranto davanti alla impossibilità fisica e metafisica di una educazione autonoma. L'educando sarà sempre una persona che ha bisogno di aiuto: come persona, perfetto in sua sostanza; ma come educando sempre imperfetto, quoad operationem. E la prima operazione che ognuno deve compiere è perfezionare se stesso, rendersi atto cioè ad agire; ma questa attitudine generale per l'azione morale è solo l'educazione che la può dare ».

Sarebbe utile che l'intera collezione entrasse in ogni biblioteca magistrale e non solo il presente volume; i maestri avrebbero così a loro disposizione una sicura enciclopedia educativa, nata da un connubio tra teoria e pratica.

A. AICHORN: GIOVENTU' TRAVIATA. — Ed. Bompiani, 1950. Pagine 240. L. 500.

Questo dopoguerra ci ha lasciato un doloroso retaggio: la delinquenza minorile. In verità tutte le guerre hanno influito sul morale dell'infanzia, deviandola dalla retta via, ma quest'ultima ha superato ogni limite in precedenza raggiunto, sia per l'estensione del conflitto, veramente mondiale, sia per l'abbandono in cui si son trovati troppi fanciulli, sospinti brutalmente nella più dura vita dalla miseria e dalla fame. L'autore, un tedesco, che è una celebrità nel campo delle deviazioni minorili, sviscera questo tremendo problema contemporaneo, ricercandone le cause prossime e soprattutto quelle lontane. Soprattutto per la ricerca di quest'ultime e per l'illustrazione del metodo per prevenirle il libro è particolarmente adatto per tutti gli educatori e per i genitori. Non è quindi un libro per specialisti, ma è invece un libro per tutti quelli che o direttamente o indirettamente contribuiscono alla formazione umana dei giovani.

I. PICCO: GIUSEPPE LOMBARDO RADICE. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1951. Pp. 208.

La Picco ci dà una monografia completa di G. Lombardo Radice, educatore nato, che volutamente ha ricercato nella vita vissuta tra gli alunni il vero metodo di indagine pedagogica. Noi maestri a torto lo abbiamo dimenticato in un passato recente, ma il suo grande cuore ha continuato a pulsare sempre accanto alla scuola degli umili, perchè in questa trovava ancora la bellezza di un ideale che giornalmente uno si conquista. Leggendo queste pagine si sente riecheggiare la voce di questo apostolo e animatore, che aveva fatto della scuola il centro della sua vita. L'autrice ci delinea un esauriente profilo di L. R. presentandoci prima la vita e le opere e quindi il suo pensiero inquadrato come segue: autoeducazione e educazione, libertà e disciplina; scuola serena, continuità e unità della scuola, scuola unica e differenziata, scuola umanistica e professionale, scuola di tutti e scuola popolare, laicità e libertà della scuola, scuola pubblica e scuola privata; metodo, didattica, didattica speciale, critica didattica e didattica speculativa, pedagogia come problematica, lezioni di didattica; religione e filosofia, sentimento religioso e coscienza religiosa, arte e religione; Lombardo Radice militante, il suo idealismo, « società in piccolo », il problema del lavoro nella scuola primaria, il pensiero politico; conclusioni. Questi gli argomenti, che l'autrice ha trattato in modo esauriente e con numerosissime citazioni del L. R. per illustrare il pensiero e la figura di un educatore, segnano i punti salienti percorsi dal nostro autore delineandone in modo completo la personalità.

Ora che l'Italia è invasa da pubblicazioni di carattere pedagogico di educatori stranieri, che non sempre hanno una parola nuova da dire, la benemerita casa editrice « La Nuova Italia » ha fatto molto bene a pubblicare questa monografia di un pedagogista ed educatore italiano, che può reggere benissimo il confronto coi migliori stranieri, poichè la sua anima di educatore è tale che su-

per gli angusti limiti della patria per spaziare nell'umanità.

Nell'impossibilità di avere le opere più significative del Lombardo Radice questo libro, che tutte in breve le riassume, dovrebbe entrare in ogni biblioteca magistrale, perchè tuttora è un'ottima guida per chi si inoltra nel duro cammino dell'educazione popolare.

Riviste consigliate ai maestri

AL SERVIZIO DEI RAGAZZI D'OGGI. — Edito a cura dell'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo. Abbonamento annuo L. 1000. Amministrazione e direzione in via degli Scipioni, 287. Roma. Conto corrente postale 1/32885.

Questa rivista ha fatto la sua comparsa nel mese di dicembre scorso; mira a curare lo sviluppo fisico, intellettuale e morale dei fanciulli e degli adolescenti attraverso provvidenze sociali adeguate. Vuol essere inoltre una guida per il recupero di anormali della condotta e del carattere.

La rivista mensile non si presenta sotto forma teorica, va subito al sodo per mettere subito il dito sulla piaga e quindi trarne le dovute conseguenze.

Fin dal primo numero è in atto un'inchiesta sui fanciulli e sul cinematografico. Registri, attori, educatori e giornalisti hanno mandato i loro scritti illustranti i rispettivi punti di vista. A complemento delle tesi espresse vi sono alcune significative fotografie coi raggi infrarossi. Sono inoltre apparsi notevoli articoli sui periodici per la gioventù e sull'orientamento professionale nonché una chiara precisazione dal titolo «Assistere non è educare», che illustra un tipo ormai superato di assistenza sociale.

Biblioteca del Provveditorato

Come è stato riportato nel numero precedente, i libri e le riviste che in questa rubrica si indicano sono a disposizione degli insegnanti che

potranno averli in lettura per mezzo dei Presidi o Direttori, ai quali saranno inviati, stabilendo la durata del prestito.

ACTION ET PENSEE.

Nel n. 1 del marzo 1951 si indica uno studio interessante di C. Baudouin: «Condotte elusive e caratteri deboli»; tali pagine sono state tolte dal volume II, inedito dell'opera «*Ames enfantines et Psychanalyse*», che tra breve sarà pubblicata dalla Editrice Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

ATENAS.

Nel numero di gennaio-febbraio 1951 si segnala per l'educazione superiore e media un articolo di Antonio Martinez: «Principii sui quali si basa una buona educazione intellettuale» e per l'educazione primaria «Brevi note didattiche sopra l'insegnamento della storia» di L. Rojo; continua poi l'articolo di F. Armantia «La formazione patriottica nella scuola»; nel numero di marzo vi è un articolo di Pedro Puig Adam «Valore formativo della matematica nell'insegnamento secondario» e «Alcune note didattiche sopra l'insegnamento della geografia» di L. Rojo.

CAHIERS DE PEDAGOGIE ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE.

Nel n. 3 e 4 del dicembre 1950 si segnala un interessante articolo «Osservazione libera e osservazione guidata» di F. Picard, «La psicotecnica al servizio degli educatori» di R. Deriviere e «Alcune direttive per la sorveglianza medica delle classi speciali» di N. H. Rouvroy.

CHILDHOOD EDUCATION.

Nei numeri di gennaio e di febbraio 1951 continuano gli articoli con riferimento al tema: verso la maturità; nel primo numero si trovano gli articoli «Noi sviluppiamo la disciplina per la libertà» di H. Benjamin, «Che cosa intendiamo per disciplina? Che cosa intendiamo per libertà?» di E. Debus e A. L. Meyer, «Climi per l'auto-disciplina» di

C. Burns Stendler, « Come si arriva all'auto-dominio: Quando gli insegnanti guidano di R. Dolton Tomlinson - Quando i bambini si prendono la responsabilità di Neva M. Ross; Quando il fanciullo diverso è accettato di M. Nesbitt - Quando i giovanissimi cominciano a crescere di M. K. Wood », « Premi e punizioni di M. e L. Frank, « Contributo di ricerca per la disciplina della libertà » di L. Lirbes.

Nel secondo numero si trovano: « Miglioriamo le relazioni fra uomo e uomo », « Noi troviamo molti modi per comunicare l'un con l'altro » di Laverne Strong, « Le relazioni nel 1950: perfette o imperfette? » di M. Lindah, « La conversazione è un'arte perduta? » di G. Murphy, « Il linguaggio, come indice di maturità » di O. Spriestersbach e W. Buck; « Comunicare attraverso le arti »; « La lettura come mezzo di scambio personale » di D. Russell, « Esperienza: sorgente di scambi personali » di A. Beery.

EDUCATEURS. — Rivista bimestrale pubblicata dal « Servizio Centrale di Ricerca e d'Azione pre l'Infanzia ».

Dirett.: J. Pihan, 31, rue de Fleurus, Paris.

Si indirizza ai genitori, ai maestri, ai direttori e a tutti coloro che, in un modo o nell'altro si occupano dell'educazione della gioventù; contiene studi concernenti la psicologia e la sociologia del fanciullo, la pedagogia attiva e l'educazione in generale.

Sotto la rubrica « Esperienze e Scambi », pubblica relazioni, monografie e realizzazioni varie, un posto particolare è riservato alle notizie delle attività educative e culturali. Le sue cronache tengono al corrente gli educatori sul movimento pedagogico, seguendone a passo a passo gli avvenimenti. I numeri speciali studiano un problema che in un determinato momento s'impone all'attenzione degli educatori.

Il numero di gennaio-febbraio 1951 si apre con un articolo di Isabella Schlemmer « Lettura e comprensione », si trova poi « Il bambino normale » di A. Rey-Herme, « Parola di Dio e linguaggio degli uomini. Condizioni attuali della parola » di R.

Cordier; vi è infine una interessante e ampia relazione di una inchiesta sulle biblioteche per la gioventù.

POUR L'ERE NOUVELLE.

Organo della « Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle », pubblicato con il concorso del « Centre National de la Recherche Scientifique ». Fondatore: Ad. Ferrière.

Redazione: Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris.

Nel n. 8 di gennaio-febbraio 1951 si segnala un articolo di M. Fabre « Etude critique de la notion d'intèrêt », tale interessante studio può essere un tema di una feconda meditazione e discussione tanto tra i partigiani della Nuova Educazione, quanto tra quelli della Educazione Tradizionale. Nello stesso numero si trova « Una esperienza pedagogica nell'insegnamento superiore » di J. Triart, direttore di « Studi di Geografia » all'Università di Strasburgo; si indica poi « L'acquisizione delle tecniche scolastiche è un fattore di sviluppo per il bambino » di Saint-Cloud e infine « Il gioco » di Makarenko.

SCHWEIZER SCHULE.

Il n. 23 del 1. aprile 1951 porta vari articoli relativi a problemi della scuola secondaria svizzera. Si indica quello di B. Stolz « Sulla riforma nella scuola secondaria » e « Istruzione religiosa nella scuola secondaria » del Prof. F. Burkli. Nel n. 24 vi è, tra gli altri, un articolo del direttore di Graz dott. Alois Heinzel « Un austriaco sperimenta l'educazione svizzera ». Il n. 25 contiene vari e interessanti studi tutti intorno alla disciplina scolastica.

THE SCHOOL GOVERNMENT CHRONICLE.

Cronaca della scuola di stato e rivista indipendente di carattere educativo, pubblicata a Londra mensilmente. Tratta molti argomenti sindacali, problemi locali e altri di pedagogia generale.

Si segnalano gli articoli che possono interessare: nel numero di giugno 1950 « Educazione tecnica » di A. Taylor, « Relazioni tra il bambi-

no e la comunità» di E. Bond, nel numero di agosto 1950 «Associazione tra insegnanti e genitori» di G. Millington, nel numero di settembre «Diritto dei genitori sulla scelta della scuola», in quello di ottobre «L'educazione per il domani» di J. Wolfenden, «Films e Radio», in quello di novembre «Posto della Scuola primaria nel sistema educativo inglese». Nel numero di febbraio 1951 si segnala «Possibilità ricreative ed educative per i giovani nel momento

presente» di H. S. Magnay e «L'Insegnante in una società industriale» di R. Wilson; nel numero di aprile «L'educazione in un mondo in crisi» di A. Granville Prior, discorso presidenziale alle conferenze dell'Unione Nazionale degli Insegnanti, «L'Ufficio di Assistenza in rapporto al bambino, ai genitori e alla società in generale» di J. H. Morgan, e «La parte dell'Insegnante nell'educazione» di H. Taylor.

